



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



**INFLUÊNCIA DOS PADRÕES ESTÉTICOS NA
IMAGEM CORPORAL DE ADOLESCENTES DO
GÊNERO FEMININO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

**Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da
Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto**

Orientador: Professor Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário
Coorientador: Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Júri:
Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz
Professor Catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Amândio Braga Santos Graça
Professor Associado com Agregação da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto

Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário
Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva
Professora Auxiliar da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto

Antônio Ricardo Catunda de Oliveira
Junho 2015

DECLARAÇÃO DE REPRODUÇÃO DA TESE

Nome: Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

Endereço electrónico: ricardo.catunda@uece.br

NIF: CY355947

Título: Influência dos Padrões Estéticos na Imagem Corporal de Adolescentes do Gênero Feminino: um estudo com professores e alunos na Educação Física escolar.

Orientador: Professor Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Coorientador: Professor Doutor Adilson Passos da Costa Marques

Ano de conclusão: 2015

Doutoramento: Ciências da Educação na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto

Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Doutor Amândio Braga Santos Graça

Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

É autorizada a reprodução parcial desta tese/trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Cruz Quebrada, 11/06/2015

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

*Nenhum dever é mais importante
do que a gratidão.
(Cícero)*

Ao Professor Doutor Carlos Januário, que orientou este doutoramento, meu sincero agradecimento por emprestar sua capacidade intelectual e sensibilidade na orientação, sobretudo nos momentos de decisão. Nesse longo percurso sua amizade, incentivo e confiança, como homem de rara humanidade, tornou nossa convivência rica de experiências, agradável e respeitosa. Deus abençoe sua vida em família.

Ao amigo Professor Doutor João Batista Tojal da UNICAMP e vice-presidente do CONFEF, que também cursou seu doutoramento na FMH e me encorajou o ingresso na vida acadêmica.

Ao amigo Professor Doutor Manuel Sérgio que possibilitou a aproximação com a FMH contribuindo com a concretização de um sonho.

Ao Professor Doutor Adilson Marques que mesmo antes de ser oficialmente coorientador dessa tese, mostrou-se amigo e colaborador atento e disponível ao desenvolvimento do estudo. Um forte abraço e luz em seus caminhos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Imagem Corporal (GEPIC) da UECE que tenho orgulho de coordenar, pela contribuição, compromisso e competência na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, especialmente Ana Luisa e Danielle Bezerra.

Aos professores, alunos e gestores das escolas participantes da investigação, pela oportunidade das experiências vividas e empenho no desenvolvimento experimental do estudo.

A Professora Doutora Celeste Simões pela atenção e compromisso com o ensino, demonstrados quando de minha passagem nos estudos avançados, agradecendo também Ana Naia e Maria pela disponibilidade e contribuição na realização dos trabalhos.

A Universidade Estadual do Ceará, por me possibilitar o crescimento pessoal e acadêmico neste doutoramento em Portugal, ampliando minha visão e perspectiva profissional, que certamente refletirá na continuidade da vida como professor do curso de Educação Física.

Aos amigos que verdadeiramente vibraram com este percurso e souberam repetir minhas ausências, não faltando com o incentivo permanente para que concluísse esta etapa, em especial o amigo/irmão de luta pela valorização do profissional de Educação Física, Pádua Soares que juntos construímos o Conselho Regional de Educação Física do norte e nordeste brasileiro e o presidente do Conselho Federal de Educação Física, amigo Jorge Steinhilber que me desafiou ao crescimento e juntos no CONFEF desde a mobilização inicial, partilhamos o nascimento de uma profissão.

Aos meus irmãos, Márcia, Júnior, Roi, André, Marcelo, Fernanda e Túlio, uns próximos outros distantes, que nos diversos momentos de minha trajetória na terra, exerceram importância no homem que me tornei.

A mãe que foi uma guerreira na criação dos filhos e com sacrifício nos educou, a quem devo a vida e a oportunidade de cursar a graduação em Educação Física. Ao pai que do seu jeito demonstra alegria ao nos ver crescer.

A vó Margot (memória) símbolo maior de luta, resiliência e bondade acolhedora, que soube ter orgulho em cada “Catunda” que sendo nordestino conseguiu vencer as dificuldades da vida com dignidade. Te amo vó!

Aos meus filhos amados Jéssica (memória), Bruno, Felipe e Gabriel que me fortalecem a existência e a alegria em ser pai. Procurei minimizar minha ausência não deixando que fosse transformada em distância e assim conseguimos caminhar juntos.

A Heloisa Catunda minha esposa que enfrentou conjuntamente todos os desafios desde o princípio, quando jovens casamos e priorizamos criar e educar os filhos. Hoje a conclusão da etapa de longa trajetória só confirma o quanto sua presença é essencial em minha vida. Nos amamos!

Por fim, agradeço a Deus a oportunidade de vida terrena com saúde e força para consagrar meus sonhos. Ao meu São Jorge santo guerreiro e o anjo da guarda pela luz nos caminhos. Ao meu pai Ogum e mãe Iansã. Ao Seu Tranca Ruas. Ao meu santo Seu Zé Pilintra da casa amarela que me dá as poucas certezas permitidas nesta vida. Salve!

RESUMO

Esta tese apresentou como objetivo saber o que a escola e a disciplina de Educação Física desenvolvem para a formação da imagem corporal de adolescentes do gênero feminino, por meio de um estudo experimental de caráter quantitativo e qualitativo. No estudo quantitativo, relativamente às meninas, conheceu-se a percepção da imagem corporal, nível de aptidão física, adesão a prática de atividade física formal e informal e níveis de atividade física nas aulas de Educação Física, de 102 alunas com média de 15,5 ($\pm 1,2$) anos de idade, sendo 50 adolescentes da escola experimental (49%) e 52 adolescentes da escola controle (51%), matriculadas nas turmas de 1º e 2º ano do ensino médio da rede pública de ensino. Os dados quantitativos foram tratados utilizando-se o recurso da estatística descritiva. Na escola experimental verificou-se com o programa uma melhoria significativa na percepção que as meninas tinham sobre a sua imagem corporal. Ocorreu uma tendência favorável a uma melhor percepção da imagem corporal das meninas que se encontravam na zona saudável (sem risco) dos testes de aptidão física. A maior parte das meninas praticava atividade física somente nas aulas de Educação Física, sendo que a maioria referiu não praticar atividade física informal nos momentos de lazer, com índices mais elevados de ausência para as atividades formais. As meninas apresentaram baixos níveis de atividade física durante as aulas aquém das recomendações, com melhoria após o programa de intervenção. No estudo qualitativo foi possível analisar por meio de 8 grupos focais (48 alunas) a questão foco da investigação a partir das experiências pessoais. No que refere aos professores foi utilizada uma entrevista para análise das preocupações e decisões relativas ao ensino. As alunas apresentaram elevado índice de insatisfação com o corpo e a disposição em assumir comportamentos de risco em busca do corpo ideal, afirmando a inexistência de abordagem da imagem corporal nas aulas de Educação Física. Os professores se preocuparam mais com o impacto do ensino e as decisões concentravam-se na experiência para a escola experimental e no planejamento para a escola controle. No que refere o contexto das aulas foi identificado uma má gestão do tempo de aula e baixo nível de atividade dos alunos. Os resultados nos permitiu formular uma série de recomendações aos professores, gestores da educação e classe política.

Palavras-chave: Imagem corporal, Educação Física, adolescentes, professores, programa de intervenção.

ABSTRACT

This thesis had as objective to know what the school and Physical Education developed for the formation of the body image of female adolescents, through an experimental study of quantitative and qualitative. In the quantitative study, for girls, met the perception of body image, physical fitness, adherence to the practice of formal and informal physical activity and levels of physical activity in physical education classes, 102 students with an average of 15, 5 (± 1.2) years of age, and 50 adolescents in the experimental school (49.0%) and 52 adolescents in the control school (51.0%), enrolled in classes of 1st and 2nd year of high school public school system. Quantitative data were processed using the feature descriptive statistics. In the experimental school was found with a significant improvement program in the perception that the girls had on their body image. There was a favorable trend to a better perception of body image of girls who were in the healthy zone (no risk) of physical fitness tests. Most of the girls practiced physical activity only in Physical Education, and the majority reported not practice informal physical activity during leisure time, with higher rates of absence for formal activities. The girls had low levels of physical activity during class short of recommendations, with improvement after the intervention program. In the qualitative study parse through 8 focus groups (48 students) the issue focus of research from the personal experiences. As regards the teachers used an interview to analyze the concerns and decisions on education. The students showed a high rate of dissatisfaction with the body and the willingness to assume risk behaviors in search of the ideal body, saying the lack of approach to body image in Physical Education. Teachers are more concerned about the impact of education and decisions focused on the experience to the experimental school and planning for school control. As regards the context of classes a bad time management class and low level of student activity has been identified. The results allowed us to make a number of recommendations to teachers, education managers and politicians.

Keywords: Body image, Physical Education, adolescents, teachers, intervention program.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
ESTADO DA ARTE	7
1. Imagem corporal	7
1.1. Imagem corporal e níveis de aptidão física relacionados	11
1.2. Imagem corporal e participação nas atividades físicas e esportivas	12
2. Educação Física no contexto escolar	15
3. O pensamento do professor e a qualidade do ensino	29
OBJETO DE ESTUDO	37
1. Enunciado do problema	37
2. Objetivos do estudo	41
3. Variáveis analisadas	43
METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	45
1. Desenho da pesquisa	45
2. Caracterização da região nordeste	45
3. Caracterização das escolas pesquisadas	46
4. Caracterização dos participantes do estudo	46
4.1. Amostra de alunas	47
4.2. Amostra de professores	47
5. Métodos e instrumentos utilizados para a coleta de dados	49
6. Procedimentos para a coleta de dados	49
6.1. Entrevista retrospectiva pré-aula e pós-aula	51
6.2. Análise documental do projeto pedagógico e plano anual de conteúdos das escolas	52
6.3. Programa de intervenção - unidade de ensino da aptidão física	52
6.4. System for observing fitness instruction time – SOFIT	55
6.5. Escala de avaliação da insatisfação corporal em adolescentes – EEICA	57
6.6. Testes de aptidão física	58
6.7. Questionário de caracterização	62

6.8. Questionário de participação em atividade física e esporte	63
6.9. Grupo Focal.....	64
7. Tratamento e análise dos dados	66
8. Limitações do estudo	68
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	71
1. Resultados referentes aos professores	71
1.1. Resultados das preocupações práticas e decisões de ensino	71
1.1.1. Resultados das preocupações práticas pré e pós-aula p1 escola experimental	73
1.1.2. Resultados das decisões legitimadas de ensino pré e pós-aula p1 escola experimental.....	75
1.1.3. Resultados das preocupações práticas pré e pós-aula p2 escola experimental	78
1.1.4. Resultados das decisões legitimadas de ensino pré e pós-aula p2 escola experimental.....	80
1.1.5. Resultados das preocupações práticas pré e pós-aula p3 escola controle	82
1.1.6. Resultados das decisões legitimadas de ensino pré e pós-aula p3 escola controle	84
1.1.7. Resultados das preocupações práticas pré e pós-aula p4 escola controle	87
1.1.8. Resultados das decisões legitimadas de ensino pré e pós-aula p4 escola controle	89
1.2. Caracterização das ações dos professores no contexto das aulas de Educação Física	91
1.3. Síntese do perfil descritivo dos professores.....	94
2. Resultados referentes às escolas	95
2.1. Projeto pedagógico	95
2.2. Plano anual de conteúdos	97
2.3. Aulas de Educação Física	98
3. Resultados referentes às alunas	100
3.1. Imagem corporal.....	100
3.2. Aptidão física	102
3.3. Relação entre a imagem corporal e a aptidão física.....	104
3.4. Interação social, objetivos valorizados nas aulas de Educação Física e prática de atividade física...	107
3.5. Prática de atividade física	108
3.6. Relação entre a imagem corporal e a prática de atividade física	110
3.7. Nível de atividade dos alunos durante as aulas de Educação Física	111
3.8. Os aspectos físicos, as aulas de Educação Física e a imagem corporal	112
3.8.1. Distribuição dos motivos e situações relacionados aos aspectos físicos.....	113
3.8.2. Distribuição dos motivos e situações referentes às aulas de Educação Física	117

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	123
1. Discussão dos resultados referentes aos professores	123
1.1. Preocupações práticas.....	123
1.2. Decisões legitimadas de ensino	125
1.3. Comportamento dos professores no contexto das aulas	126
2. Discussão dos resultados referentes às escolas	128
2.1. Projeto pedagógico	129
2.2. Plano anual de Educação Física.....	130
2.3. Contexto das aulas de Educação Física	131
3. Discussão dos resultados referentes às alunas	133
3.1. Imagem corporal.....	134
3.2. Insatisfação com a imagem corporal	134
3.3. Autopercepção da imagem corporal	135
3.4. Preocupações com o peso e satisfação com a aparência.....	136
3.5. Aptidão física	137
3.6. Relação entre imagem corporal e aptidão física	141
3.7. Interação social.....	142
3.8. Objetivos valorizados nas aulas de Educação Física	143
3.9. Prática de atividade física	146
3.10. Prática de atividade física formal e informal.....	147
3.11. Relação entre a prática de atividade física e a imagem corporal	149
3.12. Nível de atividade física das alunas durante as aulas de Educação Física	150
3.13. Imagem corporal relacionada aos aspectos físicos	152
3.14. Imagem corporal e as aulas de Educação Física.....	157
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	159
1. Conclusões.....	159
1.1. Referente aos professores	159
1.2. Referente às escolas.....	160
1.3. Referente ao grupo de alunos	163
2. Recomendações	165
2.1. Recomendações práticas aos professores, gestores e classe política	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS.....	193

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1. Banco de Wells Portátil Instant Pró Sanny	59
Figura 2. Adipômetro científico Sanny	60
Tabela 1. Apresentação das variáveis do estudo.....	43
Tabela 2. Métodos e instrumentos utilizados para a coleta de dados	49
Tabela 3. Preocupações práticas pré e pós-aula.....	72
Tabela 4. Decisões legitimadas de ensino pré e pós-aula	72
Tabela 5. Comportamento do professor nas aulas de Educação Física antes da aplicação do programa de intervenção.....	92
Tabela 6. Comportamento do professor nas aulas de Educação Física após a aplicação do programa de intervenção	92
Tabela 7. Contexto das aulas de Educação Física antes da aplicação do programa de intervenção	98
Tabela 8. Contexto das aulas de Educação Física após a aplicação do programa de intervenção	99
Tabela 9. Percepção da imagem corporal no início e final da intervenção nas escolas experimental e controle.....	101
Tabela 10. Efeito do programa de intervenção relativamente à percepção da imagem corporal para as escolas experimental e controle	101
Tabela 11. Aptidão física das escolas experimental e controle no início e no final do programa de intervenção	103
Tabela 12. Comparação dos valores iniciais e finais do programa de intervenção nas escolas experimental e de controle.....	104
Tabela 13. Correlação entre a percepção da imagem corporal e a aptidão física antes da aplicação do programa de intervenção nas escolas experimental e controle	105
Tabela 14. Correlação entre a percepção da imagem corporal e a aptidão física após o programa de intervenção nas escolas experimental e controle	106
Tabela 15. Atividades sociais praticadas nos momentos de lazer.....	107
Tabela 16. Formas de contato privilegiada entre os pares	107
Tabela 17 - Objetivos que valoriza nas aulas de Educação Física.....	108
Tabela 18 - Caracterização da prática de atividade física.....	108
Tabela 19. Atividade física formal e informal praticada nos momentos de lazer.....	109
Tabela 20. Frequência da prática de atividade física formal e informal	110
Tabela 21. Correlação entre a percepção da imagem corporal e a prática de atividade física, nas escolas experimental e controle antes e depois do programa de intervenção.....	111
Tabela 22. Comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física antes da aplicação do programa de intervenção	112

Tabela 23. Comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física após da aplicação do programa de intervenção	112
Tabela 24. Distribuição dos motivos e situações relacionados ao aspecto físico	116
Tabela 25. Distribuição de motivos referente às aulas de Educação Física	119

INTRODUÇÃO

O nível de satisfação com a imagem corporal dos adolescentes é motivo de crescente atenção de organizações nacionais e internacionais relacionadas à saúde e educação, governos, pesquisadores e educadores. Os meios de comunicação como, televisão, revistas (moda e *fitness*) e o recente fenômeno das redes sociais, este o mais utilizado pelos adolescentes, propagam um modelo para o corpo cujo padrão magro, além de ser referência para um corpo saudável (Marques, Diniz, Carreiro da Costa, Contramestre, & Piéron, 2009), é reconhecido pelo perfil atlético e musculoso, tornando-o perfeito e inatingível para os ideais culturais a serem conquistados pelos adolescentes, em especial as meninas. Essas razões são suficientes para que as pressões sociais para adequação ao modelo corporal vigente se tornasse uma meta a ser alcançada, principalmente entre para as mulheres, produzindo entre outras consequências a insatisfação corporal (Conti, Costa, Peres, & Toral, 2009).

Conhecer como determinado grupo pensa e concebe o corpo pode contribuir para compreender a hegemonia de uma estética corporal, como também esclarece a amplitude dos significados relativos ao próprio corpo (Braga, Molina, & Figueiredo, 2010). O padrão de beleza valorizado na sociedade associado à magreza acaba por salientar os aspectos relacionados com a forma, desconsiderando a diversidade das constituições físicas, socioeconômicas, culturais e de saúde presentes na população (Damasceno et al., 2006; Kakeshita & Almeida, 2006; Teixeira et al., 2006). Apesar de existirem valores de índice de massa corporal (IMC) e percentual de gordura (%G) adequados para a saúde, acredita-se que o tipo físico possa ser determinado culturalmente, havendo a influência reconhecida de pais e pares no desenvolvimento da imagem corporal (McKinley & Randa, 2005; Tantleff-Dunn & Gokee, 2004).

Nessa configuração, especialmente as meninas, desejam um corpo perfeito e esperam conquistar além de maior satisfação corporal, aceitação social, usar vestimentas que expõe o corpo e conquistar um par romântico (Stenzel, 2004). Estando sob as influências subculturais, como é característica da adolescência, nem sempre a jovem reflete sobre os meios a seguir em busca de seus objetivos estéticos (McKinley & Randa, 2005) ficando exposta aos riscos identificáveis (e.g., dietas restritivas, distúrbios psicológicos como bulimia, anorexia e vigorexia, prática de exercícios em excesso e uso de esteroides anabólicos) na busca do corpo ideal, além das dificuldades inerentes à idade para contrapor as pressões e internalização da mídia a qual fica exposta (Knauss,

Paxton, & Alsaker, 2007). Como o resultado nem sempre é o esperado, e sendo a busca do corpo perfeito irrealizável, a frustração que as meninas experimentam poderá trazer danos à autoestima e causar depressão (Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan, & Eisenberg, 2006), ocasionando instabilidade emocional e física (Thompson, Coover, & Stormer, 1999; Wertheim et al., 2009).

As ações relativas à imagem corporal na adolescência precisam ser tratadas como problema de saúde pública, devido aos agravos decorrentes da insatisfação das jovens com o corpo. Para essas ações, tornou-se consenso que a escola se constitui ambiente ideal para intervenções de promoção da saúde, necessitando do suporte pedagógico e compromisso dos professores de Educação Física. Como nas últimas décadas o problema estabilizou-se com alta incidência de adolescentes afetados, há indicativos para avaliação e promoção da imagem corporal a partir de programas e intervenções eficientes (Levine & Smolak, 2006; Yager, Diedrichs, Ricciardelli, & Halliwell, 2013). Diversas são as investigações que apresentam intervenções nas escolas visando melhorar a imagem corporal de adolescentes, reconhecendo como apropriado este ambiente potencial de interações (Levine & Smolak, 2006; Ortiz, Veloz, Solis, & Montano, 2010; Richardson & Paxton, 2010; Wilksch & Wade, 2009).

Os adolescentes permanecem no mínimo um período diário obrigatório na escola e contam com a disciplina de Educação Física, que culturalmente é reconhecida pela abordagem do corpo em movimento potencializando ações socioeducativas. Um estudo de revisão de programas realizados em escolas a partir dos anos 2000 elegeu 16 investigações para avaliar os resultados, sendo sete consideradas eficazes na melhoria da imagem corporal em pelo menos uma medida (Yager et al., 2013). As atividades desenvolvidas nos estudos se concentravam na literacia midiática, autoestima e relação com os pares, tendo como executores pesquisadores externos à escola onde o estudo foi realizado, não sendo encontrada participação específica do professor de Educação Física. Este fato chama à atenção, pois sendo a imagem corporal um construto multidimensional (Adami, Fernandes, Frainer, & Oliveira, 2005) possui, entre outros, aspectos afetivos, culturais e motores que são abordagens comuns à Educação Física.

A Educação Física no Brasil recebeu importância das políticas educacionais desde os anos de 1930, sendo reconhecida como componente curricular (Betti, 2009). A história sobre o desenvolvimento da Educação Física envolve uma longa trajetória de discussões, contradições e ressignificações sobre sua natureza e propriedade. Particularmente, em relação à sua vinculação com a atividade escolar, revelam-se

aspectos ligados à apropriação do corpo e aplicabilidade de suas práticas, bem como suas múltiplas representações enquanto componente do currículo. De certa maneira, essa ampliação dimensional sobre suas aplicabilidades vem consolidando o caráter formativo com que a Educação Física tem se apresentado em sua função no ambiente escolar (Catunda, Sartori, & Laurindo, 2014). Desse modo, a Educação Física se caracteriza como uma disciplina singular, sendo a única a promover diretamente a saúde e as várias linguagens do movimento humano, por meio do ensino do estilo de vida ativo e saudável (Marques, 2010; Marques & Carreiro da Costa, 2013) além de desenvolver aspectos culturais, motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Para que a Educação Física cumpra sua função como disciplina curricular o professor passa a ser o foco principal das preocupações (EUPEA, 2011). Através de uma melhor organização e execução de programas de ensino e compromisso com a aprendizagem, o professor é fator preponderante para que a Educação Física receba a legitimidade creditada às demais disciplinas do currículo, rompendo o paradoxo que ora lhe atribui a condição de disciplina indispensável ora dispensável (Carreiro da Costa, 2013; Hardman, 2000) pois, é mantida nas escolas brasileiras pela legalidade auferida pela lei 9394/96 que trata das diretrizes da educação nacional (Brasil, 1996). No Brasil, existe um “abismo” entre o que o professor faz e o que propaga, à medida que não consegue efetivar em suas aulas o que já foi concebido na teoria. Os professores deveriam envolver os alunos na construção do conhecimento com criatividade e intervir para o desenvolvimento de habilidades sociais, fazendo com que a qualidade das aulas tenha reflexos na participação dos alunos, na aprendizagem dos conteúdos e na adoção de comportamentos saudáveis. Levando-se em consideração às exigências da sociedade por resultados na educação e os baixos índices alcançados pelo Brasil (UNESCO, 2011), uma disciplina que é confundida com recreação e lazer por conta da prática dos professores e, mesmo os profissionais compromissados com o ensino apresentando concepções diferentes sobre a mesma, há de se pensar, que situação da Educação Física é ainda mais preocupante (Marques, 2014; Marques, Martins, & Santos, 2012). Referente aos programas de intervenção em imagem corporal realizado na escola, os professores não se sentem confiantes na seleção e aplicação de conteúdos, o que implica a formação profissional (Ricciardelli, et al., 2010).

Diante do até aqui exposto, podemos inferir que a insatisfação com a imagem corporal em adolescentes é um problema multifatorial a ser enfrentado pelos diversos setores sociais, nomeadamente educação e saúde. A nova configuração da sociedade em

que os ideais de consumo e padrões de estética para o corpo pressionam os mais jovens a buscar objetivos inatingíveis de beleza como forma de aceitação e ascensão social, carece da intervenção qualificada de especialistas. A literatura tem demonstrado que a formação da imagem corporal é um processo que exige trato pedagógico, sendo a escola o contexto ideal para o desenvolvimento de práticas promotoras de saúde, por estimular comportamentos, valores e atitudes entre os indivíduos (Brito, Silva, & França, 2012) e particularmente a existência da disciplina de Educação Física de fundamental importância, sendo necessárias estratégias pedagógicas, sociais e psicológicas para o êxito das intervenções (Gonçalves et al.; Santos, Caetano, & Moreira, 2011).

Nesse contexto, o objetivo da investigação foi saber o que a escola e a disciplina de Educação Física desenvolvem para a formação da imagem corporal das adolescentes. Trata-se de um estudo experimental e comparativo, realizado com alunas do ensino médio em duas escolas de educação básica localizadas na cidade de Fortaleza. A investigação compreende inicialmente uma fase extensiva, procurando conhecer a imagem corporal, os níveis de aptidão física e a participação nas atividades físicas e esportivas. Em seguida realizamos estudo intensivo analisando a história de vida e experiências pessoais relativamente à imagem corporal, satisfação com a aparência, preocupações com o peso e as percepções sobre as aulas de Educação Física para 8 grupos de adolescentes, e a análise das preocupações e decisões didáticas com 4 professores de Educação Física. A coleta de dados utilizou fontes múltiplas de informação contando com diversos instrumentos. Com a análise dos dados esperamos identificar o potencial e compreender a função da escola e da Educação Física na realização de programas de intervenção relacionados à promoção da saúde.

O presente estudo está estruturado em 6 capítulos, a saber: estado da arte, objeto de estudo, metodologia e procedimentos, apresentação dos resultados, discussão dos resultados, conclusões e recomendações.

O capítulo 1, estado da arte, compreende a revisão da literatura existente, procurando analisar os estudos para a interpretação dos resultados da nossa pesquisa. Iniciamos pelo panorama sociocultural relativo à imagem corporal, a caracterização, a conceituação, as implicações para a formação dos adolescentes e subcapítulos, sendo um relacionando imagem corporal e aptidão física e outro sobre as práticas das atividades físicas e esportivas e a imagem corporal. Em seguida abordamos a Educação

Física como disciplina curricular e espaço para programas de intervenção na saúde. Por fim os processos de pensamento do professor e a qualidade do ensino.

O capítulo 2, objeto de estudo, apresenta o problema gerador da investigação, os objetivos e as variáveis analisadas.

O capítulo 3, metodologia e procedimentos, é constituído pelo desenho da pesquisa, caracterização da região Nordeste, escolas, professores e alunas participantes do estudo. Em seguida, apresentamos os instrumentos utilizados e os procedimentos de aplicação, bem como, os métodos empregados para o tratamento e análise dos dados coletados.

O capítulo 4, apresentação dos resultados, apresenta os resultados referentes aos objetivos propostos para a investigação. Inicialmente os professores por meio da entrevista e observação das aulas. Em seguida os dados da escola obtidos por pesquisa documental, consulta ao projeto pedagógico, plano anual de conteúdos e observação das aulas de Educação Física. Finalmente os resultados relativos às alunas, sendo utilizada para a imagem corporal a escala de insatisfação corporal em adolescentes; para a aptidão física a aplicação de testes físicos; para a interação social, os objetivos valorizados nas aulas de Educação Física e o nível de atividade física praticada o questionário de caracterização; para identificar a adesão às atividades físicas formal e informal utilizamos o questionário atividade física e esporte; para caracterizar a participação das alunas nas aulas de Educação Física utilizamos a observação; por fim, para os aspectos físicos e as aulas de educação física e a relação com a imagem corporal realizamos grupos focais.

O capítulo 5, discussão dos resultados, discute os resultados obtidos à luz de outras investigações. Iniciaremos com as discussões referentes aos professores, seguindo as escolas e por fim alunos.

O capítulo 6, conclusões e recomendações, apresenta resumidamente as principais conclusões da pesquisa e responde à questão central da investigação para em seguida proceder-se às recomendações.

No final do documento encontram-se as referências bibliográficas consultadas e os anexos.

ESTADO DA ARTE

Este capítulo tem por objetivo realizar uma revisão da literatura brasileira e internacional sobre estudos referentes às variáveis abordadas nesta investigação. Inicialmente trataremos da imagem corporal, o panorama cultural atual, a incidência de insatisfação corporal na adolescência com vistas ao padrão estético magro e atlético e os fatores de caracterização associados. Em seguida abordaremos a disciplina de Educação Física expondo a situação e tendências frente às necessidades do ensino de qualidade e legitimação na escola, o contexto para intervenção na promoção da saúde de escolares, a escola e o papel da Educação Física como disciplina a tratar das questões relacionadas ao corpo em movimento, os jogos modificados como estratégia que favorece maior tempo de participação em atividades moderadas a vigorosas, procurando relação entre os objetivos da disciplina e a percepção positiva da imagem corporal. Finalizaremos com o pensamento do professor, as decisões de ensino, o comportamento e as orientações educativas no contexto da aula.

1. IMAGEM CORPORAL

A sociedade atual apresenta características culturais onde a padronização dos comportamentos, objetos e, em especial o corpo, assumem modelos como fonte de identidade, configurando um movimento estético no qual predomina a imagem como forma de comunicação (Martins, Nunes, & Noronha, 2008) fortemente influenciada pela mídia na propagação de corpos irreais (Barbosa, Matos, & Costa, 2011; Frois, Moreira, & Stengel, 2011). No Brasil ter um corpo dentro dos padrões de beleza tornou-se uma preocupação principalmente para as mulheres (Oliveira & Hutz, 2010). Este comportamento social impacta a todos, em particular os adolescentes pelas características próprias da idade que passa por significativas transformações biológicas e emocionais, ânsia da conquista por autonomia e maior exposição aos riscos do cotidiano (Kanauth & Gonçalves, 2006), aspectos que contribuem para que procurem a todo custo o corpo de padrões culturalmente aceitos, afastando-os da autopercepção de seu corpo real em busca do corpo ideal (Gardner, 2001; Silva Júnior, & Silva, 2014). Estes aspectos incidem na formação da imagem corporal, recebendo influência de fatores como o gênero, idade, ambiente sociocultural, opinião dos pares, familiares, mídia, redes sociais e valores humanos (Alves, Pinto, Alves, Mota, & Leirós, 2009; Becker, Burwell, Herzog, Hamburg, & Gilman, 2002; Conti, Costa, Peres, & Toral, 2009; Hargreaves & Tiggemann, 2004; McCabe & Ricciardelli, 2004).

A maneira como o adolescente percebe seu corpo é condição fundamental na formação de sua identidade (Murray, Rieger, & Byrne, 2013). Desse modo, importa a devida atenção a dois conceitos presentes no desenvolvimento dos adolescentes: imagem corporal e autoestima. Imagem corporal é a figuração de nosso corpo formada na mente (Schilder, 1994). Definições recentes para a imagem corporal afirmam ser esta a representação do corpo que fazemos mentalmente com característica multidimensional e influências biopsicoculturais apresentando os componentes perceptivos e atitudinais (cognitivos emocionais e comportamentais) que se estabelecem continuamente, partindo de valores positivos e usualmente associados a sentimentos e comportamentos saudáveis (e.g. a prática de exercícios, cuidados com o corpo, relações sociais estáveis e autoestima) para valores negativos, associados a outros quadros clínicos como depressão e obesidade (Gonçalves, Campana, & Tavares, 2012). A imagem corporal pode ser conceituada como uma construção multidimensional que representa como os indivíduos pensam, sentem e se comportam a respeito de seus atributos físicos (Banfield & McCabe, 2002; McCabe & Ricciardelli, 2004; McKay-Parks & Read, 1997; Muth & Cash, 1997; Thompson, 1990), é modificável refletindo desejos, atitudes e interação com outras pessoas (Murray, Rieger, & Byrne, 2013) e se constitui na figuração do próprio corpo formado e estruturado na mente (Smolak, 2004). Sobre a imagem corporal de adolescentes, esta se confronta com o corpo idealizado e quanto mais o corpo se distanciar do real maior será a possibilidade de conflito, comprometendo sua autoestima (Chipkevitch, 1987; Clay, Vignoles, & Dittmar, 2005; Davison & McCabe, 2006). Autoestima é um indicador de bem-estar mental, sendo o conjunto de atitudes e ideias que cada pessoa tem sobre si. É dinâmica e apresenta oscilações revelando-se nos acontecimentos sociais, emocionais e psíquico-fisiológicos (Algars et al., 2009; Mosquera & Stobäus, 2006).

Referente à adolescência, é necessário especial atenção aos aspectos relacionados às transformações físicas, psicológicas, ambiente sociocultural e mídia como influenciadores das relações socialmente estabelecidas (Frois, Moreira, & Stengel, 2011), onde se materializa as experiências necessárias para um crescimento harmonioso e o estabelecimento de vínculos. Esses contextos, hoje vivenciados com as exigências da sociedade de consumo, fazem do corpo um produto a ser conquistado, tendo as mais jovens o desejo crescente em apresentar-se dentro de padrões de atratividade onde a condição primeira é a magreza (Schneider, et al., 2013), o que pelas características dos estilos de vida dos adolescentes com predominância do alto consumo de calorias e

declínio de participação nas atividades físicas (Currie, et al. 2009, 2010; Finne, Bucksch, Lampert, & Kolip, 2011; Mendonça & Anjos, 2004; WHO, 2011) não é crível ocorrer. Desse modo, sendo a aparência física uma preocupação evidente nas adolescentes, as consequências desses comportamentos que podem gerar obesidade (reconhecida preditora da insatisfação corporal) provocará desequilíbrio para a formação das jovens (Blond, 2008; Damasceno et al., 2006; Dilek et al., 2007; Smolak, 2012). Sobre a obesidade no Brasil, dados recentes demonstram um crescimento, sendo que o sobrepeso atinge mais de 30% das crianças entre 5 e 9 anos de idade, cerca de 20% da população entre 10 e 19 anos, 48% das mulheres e 50,1% dos homens acima de 20 anos. Mantido o ritmo de crescimento, teremos em dez anos 30% da população obesa se constituindo sério problema de saúde pública (IBGE, 2013).

O distanciamento do corpo idealizado culturalmente afeta a dinâmica social na medida em que a busca pelo enquadramento nos padrões não reconhece limites, sendo tal motivação exercida sem o devido reconhecimento da diversidade das constituições físicas que estão presentes na população, bem como dos riscos à saúde física e psicológica das pessoas. A imagem corporal é o principal fator desencadeador de transtornos alimentares (Keery, Van den Berg, & Thompson, 2004; Neumark-Sztainer et al, 2006; Stice & Shaw, 2002) anorexia nervosa, bulimia, obesidade, quadros de dismorfismo muscular, cirurgias estéticas e protéticas, e as práticas diversas de mudanças na imagem, tais como *piercings* e tatuagens (Ribeiro & Oliveira, 2011). É nesse contexto de riscos à saúde, que o adolescente impõe a si próprio, condição de se enquadrar dentro dos padrões estabelecidos socialmente, na perspectiva de não ser excluído pelo grupo de pertença, o que tende a gerar uma insatisfação com o corpo, além de acarretar alterações na percepção da imagem corporal (Beling et al., 2012; Conti et al., 2009).

A busca pela imagem corporal positiva é um fenômeno de relevância nas últimas décadas, estando a magreza associada à imagem feminina de sucesso e atratividade sexual (Oliveira & Hutz, 2010), trazendo riscos à saúde pelos modelos de referência inatingíveis para a maioria, causando estresse, ansiedade e insatisfação com o peso e a forma corporal (Andrist, 2003; Ferriani, Dias, Silva, & Martins, 2005; Slater & Tiggemann, 2006; Smolak, 2012). A insatisfação com a imagem corporal se faz presente com maior acuidade no gênero feminino (Eisenberg, Neumark-Sztainer, & Paxton, 2006; Narring et al., 2004; Toni et al., 2012). Esta máxima se ampara nos conceitos e costumes culturais arraigados sobre o corpo da mulher, o que favorece o

desenvolvimento de uma autoimagem negativa pela impossibilidade de se conquistar o ideal proposto. Estudos de vários autores (e.g., Campana & Tavares, 2009; Dohnt & Tiggemann, 2006; Shilder, 1999; Turtelli, Tavares, & Duarte, 2002) comprovaram que nos últimos anos vem ocorrendo uma preocupação, tanto da comunidade científica, como em diferentes segmentos sociais, sobre a insatisfação das pessoas com seu próprio corpo. A insatisfação com o corpo acarreta sentimentos e pensamentos negativos quanto à aparência, influenciando o bem-estar emocional e a qualidade de vida em especial nas meninas adolescentes (Toni, et al., 2012) potencializada pelo baixo apoio parental (Gerner & Wilson, 2005). Por outro lado, é consenso que a satisfação corporal traduz-se como o componente afetivo da imagem corporal que permite o adequado desempenho emocional e social do indivíduo perante a sociedade (Del Ciampo & Del Ciampo, 2010). A satisfação corporal e autopercepção são fatores primordiais na autoaceitação das pessoas e podem gerar atitudes que interferem no seu convívio social, incluindo sintomas de depressão (Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan, & Eisenberg, 2006).

A busca pelo corpo magro de formas definidas e atlético considerado ideal teve seu início nos anos de 1960, sendo este o padrão estabelecido de beleza. As pessoas que não se enquadravam no padrão referente a este modelo eram depreciadas na imagem do corpo, com agravante das dificuldades nas interações sociais e afetivas (McCabe & Ricciardelli, 2004). Alcançar o ideal de beleza era o objetivo a ser perseguido pelas mulheres, que faziam uso de dietas restritivas, frequentavam academias de ginástica para a realização de exercícios em excesso e se submetiam a cirurgias plásticas, tornando-se dependentes da boa forma para manutenção da jovialidade (Algars, et al., 2009; Chisuwa & O'Dea, 2010; Santos, 2007). O corpo das mulheres brasileiras que era caracterizado por quadris largos, coxas e nádegas destacadas e seios relativamente pequenos (Finger, 2003; Rohter 2007), nos anos 1990 apresenta um novo modelo com base no ideal de magreza, acrescido dos implantes de silicone nos seios exibidos por modelos e celebridades, tornando este atributo objeto de desejo (Edmonds, 2007) inclusive entre adolescentes. Pesquisa realizada em 2013 pela Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica informou que foram realizados 23 milhões de procedimentos cosméticos cirúrgicos e não cirúrgicos em todo o mundo, com predominância das mulheres que realizaram mais de 20 milhões de procedimentos 87,2% do total. Pela primeira vez o Brasil superou os Estados Unidos e ocupa a primeira posição quando se trata de procedimentos cirúrgicos, sendo os procedimentos mais frequentes o aumento da mama (1.773.584 procedimentos) e a lipoaspiração (1.614.031 procedimentos). O

Brasil foi responsável por 12,9%, Estados Unidos 12,5%, México 4,2%, Alemanha 3% e Colômbia 2,5% dos procedimentos cirúrgicos. Essas mudanças influenciam a formação da imagem corporal das adolescentes que estão em formação e são pressionadas a ter um corpo no padrão aceitável socialmente.

As meninas adolescentes comumente apresentam preocupações com o peso, aparência e dietas. A família, amigos próximos e pares (amizade e romântica) exercem pressão para que a jovens sejam magras, provocando a internalização da magreza como padrão de beleza, sendo esta, outra característica que favorece a insatisfação com a imagem corporal de adolescentes do gênero feminino (Cash & Fleming, 2004; McKinley & Randa, 2005; Ortiz, Veloz, Solis, Montano, & Esparza, 2010), potencializado por mudanças culturais que tornam partes do corpo valorizadas em determinados períodos da história, o que contribui para que atualmente próximo da totalidade das adolescentes, apresentem disposição para mudar algo no corpo que não estão satisfeitas (Weinberg, 2001). Merece relevo o fato da restrição dietética para ser magra ocorrer mesmo sem a insatisfação corporal provocada pela aprovação social (Stice, 2002). Estes aspectos relacionados ao peso e aparência suportam a literatura que sugere não ser a insatisfação corporal um período do desenvolvimento, mas um problema complexo que permanece na passagem da adolescência para a fase adulta jovem, sendo necessárias intervenções contínuas (Bucchianeri et al., 2013) posto que, a insatisfação com o corpo está associada ao aumento de peso, assim como a imagem corporal positiva se associa à comportamentos saudáveis que contribuem na defesa contra o acréscimo do IMC (van den Berg & Neumark-Sztainer, 2007), boa percepção de estado de saúde, senso de competência e um estilo de vida ativo (Marques et al., 2009).

1.1. IMAGEM CORPORAL E NÍVEIS DE APTIDÃO FÍSICA RELACIONADOS

A aptidão física é a capacidade de realizar esforço físico nas tarefas diárias sem o aparecimento rápido da fadiga (Guedes et al., 2012). Os níveis adequados de aptidão física são reconhecidos por produzir efeitos positivos relativamente à saúde, sendo possível relacioná-los com a prevenção de doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes e osteoporose (Singh, Paw, Brug & Van Mechelen, 2007; Vainionpaa, et al., 2007) e que, por envolver elementos motores é capaz de influenciar positivamente a

prevenção de doenças não transmissíveis resultantes do estilo de vida sedentário (Gaya & Silva, 2007; Ronque, Cyrino, & Mortatti, 2010). O desenvolvimento da aptidão física também contribui para a ampliação do conhecimento do corpo o reconhecimento de limites e especificidades, podendo auxiliar a construção da autoestima positiva, a eficácia e a percepção de si, fatores importantes para a estruturação da imagem corporal (Mc Auley, Mihalko & Bane, 1995, 1997). Igualmente, se for mantida uma convivência por um modelo de estilo de vida ativo e saudável, fomenta o interesse por esses comportamentos durante toda a vida (Foss & Keteyian, 2000).

A adolescência é uma fase crítica para as preocupações com o peso, merecendo atenção dos pais e setores responsáveis pela educação e saúde, pois sendo a obesidade considerada epidemia tanto nos países em desenvolvimento como desenvolvidos e a aparência predispondo à insatisfação corporal, a obesidade pode aumentar a insatisfação com a imagem corporal (Dilek et al., 2007; Kimm & Obarzanek, 2002; Marchi-Alves et al., 2011), aliando-se ao sedentarismo e baixos níveis de aptidão física, nomeadamente aptidão cardiorrespiratória (Schubert, Januário, Casonatto, & Son, 2013). Com o aumento do sedentarismo e diminuição de índices de atividade física entre escolares adolescentes, a aptidão física se transformou em motivo de preocupação para os profissionais da saúde (Cleland, Dwyer, Blizzard, & Venn, 2008; Mojica, Poveda, Pinilla, & Lobelo, 2008) devendo de modo especial ser considerado a Educação Física. Quando relacionamos estes aspectos com a formação de padrões corporais entre os mais jovens, referimos o conflito entre o poder da mídia na propagação de ideais de beleza de difícil alcance para a maioria dos adolescentes e o crescente aprimoramento da indústria de alimentos na oferta de produtos acessíveis de alto valor energético, contribuindo para o avanço da obesidade e consequente insatisfação com a imagem corporal (Sisson & Katzmarzyk, 2008).

1.2. IMAGEM CORPORAL E PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

As atividades físicas e esportivas são manifestações construídas pela humanidade e que integram diversas práticas sociais, entre elas a Educação Física como disciplina curricular, que se responsabiliza por inserir pedagogicamente e com base em valores humanos, crianças e adolescentes nesse universo sociocultural. A participação nas atividades físicas, esportivas e funcionais cotidianas na adolescência, necessita do

desenvolvimento de um acervo motor construído desde a infância (Pelegri, Silva, & Petroski, 2011), sendo esta fase sensível à mudança de comportamentos (Guedes, 2007). Essas práticas têm sido associadas a inúmeros benefícios físicos, como a redução de doenças crônicas degenerativas (Warburton, Nicol, & Bredin, 2006) e benefícios psicológicos (Biddle, 2000; Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan, e Eisenberg, 2006), incluindo autoestima e humor depressivo (Mond, Van den Berg, Boutelle, Hannan, & Neumark-Sztainer, 2011). Além do mais, o senso de competência física tem sido associado com sentimentos positivos relacionados ao corpo, sendo as pessoas fisicamente ativas mais satisfeitas com seus corpos do que inativas (Campbell & Hausenblas, 2009; Greenleaf, Boyer, & Petrie, 2009). Para adquirir esta capacidade as adolescentes têm cada vez mais procurado espaços como as academias de ginástica, que são identificadas socialmente com a perda e ganho de peso e definição de massa muscular, sendo motivadas a aderir pelas transformações na aparência e não pela função física do exercício (Bree, Abbott, Bonnie, & Barber, 2011).

A investigação tem demonstrado que a adesão às atividades físicas por parte das adolescentes é passível de comportamentos e sentimentos desfavoráveis relativos à aparência, visto que, as meninas menos ativas relatam como impedimento sentir vergonha do corpo e não estarem à vontade frente as pessoas desconhecidas, nomeadamente os rapazes, por perceberem-se julgadas seja pela forma corporal, vestimenta ou inaptidão na prática das atividades, enquanto que as mais ativas relataram menos impedimento (Knowles, Niven, & Fawcner, 2011; Slater & Tiggemann, 2010; Yungblut, Schinke, & McGannon, 2012). Preocupa o fato das adolescentes que procuram a prática de atividade física com fins estéticos apresentar níveis elevados de insatisfação corporal e alto percentual de desistência das atividades, pelo fato do ambiente das academias oferecerem situações potencializadoras de insatisfação (espelhos onde se ver o corpo inteiro e imagens de corpos femininos magros e bem definidos) além do ideal de beleza perseguido ser inatingível para a maioria, desmotivando e gerando insatisfação com a imagem corporal (Craike, Symons, & Zimmerman, 2009; Prichard & Tiggemann, 2008; Slater & Tiggemann, 2006) não relacionando a atividade física à saúde (Tiggemann & Williamson, 2000).

No que refere a relação da participação de adolescentes em atividades físicas e esportivas com a imagem corporal, uma teoria que poderá investigar algumas questões é o processo da autoobjetificação, caracterizado por monitoramento da aparência externa, que apresenta como princípio a experiência de ser olhada como objeto a ser avaliado

pelo outro, gerando a internalização desse observador em seus próprios corpos (Fredrickson & Roberts, 1997), sendo encontrada associações entre a vergonha e vigilância do corpo e transtornos alimentares em adolescentes (Fredrickson & Harrison, 2005; Slater & Tiggemann, 2012).

Nesse contexto, apresentaremos o estado de investigações que demonstraram diversas experiências envolvendo adolescentes. Um estudo de Slater e Tiggemann, (2011) analisou a relação entre o domínio das atividades físicas e participação no esporte organizado e a imagem corporal. Os autores identificaram uma menor participação das meninas relativamente aos meninos, e que as provocações dos pares sobre o corpo causando constrangimento e as preocupações com a imagem corporal podem contribuir para a redução dos níveis de participação em atividades físicas e esportivas de meninas adolescentes. Essas menores taxas de participação para as meninas é preocupante, tendo em vista os benefícios já conhecidos. No entanto, no estudo em questão, foi relatado que mais meninas que meninos participaram de outras atividades, sendo as academias de ginástica o espaço onde as meninas demonstraram níveis mais elevados de vergonha do corpo e transtornos alimentares do que as meninas que não se exercitavam em academias. Essas implicações trazem prejuízos à formação dos adolescentes, pois sendo a prática desportiva ambiente favorável ao desenvolvimento de aspectos como a autodisciplina, a cooperação, o agir com ética na adversidade e no êxito, liderança e autoconfiança, promove a competição saudável, uma autoestima positiva e melhoria no autoconceito confiança (Stryer, Tofler, & Lapchick, 1998).

Outra investigação, conduzida por Prichard e Tiggemann (2012) apresentou como resultado um maior sentimento de autoobjetificação em mulheres jovens que frequentaram por 12 meses um centro de *fitness* em relação as mulheres que não frequentaram, sugerindo que as mulheres jovens que se exercitam dentro do ambiente de academia pode ter um risco aumentado de desenvolver a autoobjetificação, sendo este um dos preditores da insatisfação com a imagem corporal e transtornos alimentares.

Bree e Abbott (2011), numa investigação realizada com adolescentes australianas, verificaram que as meninas fisicamente ativas não associavam à prática de atividades esportivas à funcionalidade do corpo, e sim a forma atlética, senso de competência e imagem corporal positiva. O tipo mais comum de atividade relatado foi ir à academia de ginástica, fato justificado por não necessitar ser membro de clubes ou associações atléticas. O foco permaneceu voltado para a melhoria da aparência.

Um estudo em meninas adolescentes de baixa renda africanas, americanas e latinas analisou a relevância da autoobjetificação e auto-vigilância na insatisfação corporal e autoestima. Foi verificado IMC, etnia e competência atlética percebida como moderadores dessa relação. Foram encontrados níveis mais elevados de auto-vigilância associados com a autoestima baixa. Entre as adolescentes afro-americanas com maior IMC, a autoobjetificação foi associada a uma menor insatisfação corporal e entre as adolescentes latinas onde a competência atlética percebida era superior, a maior autoobjetificação foi associada com uma autoestima baixa. Os resultados desse estudo indicaram que a autoobjetificação e auto-vigilância são experiências vividas pelas adolescentes de baixa renda e adolescentes de minorias étnicas, sendo verificado aumento da incidência em toda a transição para a adolescência (Burdette, 2014).

Observamos que a busca dos benefícios conhecidos referentes à questão funcional ou de promoção da saúde, parece não ser o objetivo maior das adolescentes buscarem a prática de atividades físicas e esportivas, e sim, razões relacionadas às preocupações com o peso e a insatisfação com a aparência, almejando um corpo magro e atlético nos padrões aceitáveis consoantes aos ideais de mídia e atratividade (Tiggemann & Williamson, 2000).

Nossa preocupação até o momento foi apresentar a imagem corporal como um construto envolto nos diversos elementos e variáveis que a influenciam, sendo perceptível a existência de um problema que poderá gerar sérias consequências para a formação das adolescentes, comprometendo a saúde, as relações sociais e a adoção de hábitos saudáveis e duradouros de práticas de atividade física e esportiva. Neste contexto, por suas características como disciplina curricular que tem como objeto de estudo o corpo em movimento intencional, a Educação Física oferece plenas condições por meio de suas práticas de contribuir com o desenvolvimento de programas de intervenção para a formação da imagem corporal, primordialmente em adolescentes consideradas inativas, com baixo status social e matriculadas em instituições públicas com baixo índice de educação (Schneider, et al., 2013).

2. EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Os organismos internacionais e diversos setores da sociedade têm afirmado a importância da Educação Física, por exemplo, que a Educação Física e o esporte devem

reforçar a ação formativa e favorecer os principais valores humanos (UNESCO, 1976); que a Educação Física tem papel importante na promoção da atividade física como meio de promover a saúde (WHO, 2000); que “não há educação sem Educação Física” (EUPEA, 1991); que o professor deve assumir o compromisso com a responsabilidade e a qualidade da disciplina de Educação Física (EUPEA, 2011); que a Educação Física e o esporte escolar são espaços privilegiados para o desenvolvimento de cultura, adoção de estilo de vida ativo e saudável e para o pleno exercício da cidadania, sendo necessário desenvolver políticas públicas para formação continuada dos profissionais da área (Câmara dos Deputados, 2009); que deve ser reforçada a importância da Educação Física como um processo permanente de desenvolvimento humano e de qualidade de vida e que o tempo de ensino, relacionado com o número de horas em atividades efetivas com os alunos, seja maior e melhor aproveitado (European Commission, 2013); que é notório o aspecto sócioeducativo do esporte como direito social e de promoção do bem-estar na sua perspectiva emancipatória (Política Nacional do Esporte, 2012) e por fim, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), objetivando a instalação urgente de um processo de qualidade em todas as ações inerentes a área, apresentou a Carta Brasileira de Educação Física (CONFEF, 2000) e o livro *Recomendações para a Educação Física Escolar* (Catunda, Sartori, & Laurindo, 2014) onde afirma que, a Educação Física pelas características da qual se reveste por sua natureza motora, interativa e estimuladora da criatividade deve proporcionar *estímulo ao raciocínio*, quando os alunos participam de experiências dinâmicas que envolvem a tomada de decisão, estratégia, organização do pensamento e atitudes com objetivos definidos; *vivência de conflitos*, pelo fato das divergências de ideias e comportamentos, serem constantes e de forma salutar vividas com a intermediação do professor que utiliza esses momentos educando para a convivência; *experiências práticas do cotidiano*, ao possibilitar que aluno e professor façam as devidas conexões com o que se ensina e aprende na escola e aplicação para a vida, criando atmosfera real à aprendizagem significativa; *concentração e participação*, fato constatado quando o interesse pela atividade se evidencia na motivação dos alunos, causando pouca dispersão e sentimento de autoeficácia com reflexos no bom andamento e participação efetiva nas aulas; *prazer no aprendizado*, vivenciado em ambiente lúdico que alimenta as aulas de Educação Física proporcionando o aprendizado de forma prazerosa, contemplando orientações pedagógicas eficientes para o ensino, não podendo ser confundida com passatempo ou brincadeira; *incorporação de hábitos saudáveis*, quando promove mudanças de atitude

em sintonia com os efeitos fisiológicos do exercício e sua relação com suas próprias condições físicas, despertando a consciência de que um estilo de vida ativo e saudável é fundamental para níveis aceitáveis de saúde e bem-estar.

Diante do até aqui exposto, não há dúvidas de que a Educação Física se notabiliza por documentos que suportam sua legalidade e importância, devendo ser legitimada, por meio de objetivos claros para a educação de crianças e adolescentes, de uma maior e melhor conexão com a comunidade para o engajamento e desenvolvimento de habilidades sociais, contribuir com o conhecimento além da informação verificando a aprendizagem dos alunos, intervindo pedagogicamente com criatividade e qualificando os professores para o ensino. Esses pressupostos para o cumprimento dos objetivos da Educação Física em contexto escolar, devem contemplar a formação geral dos alunos no desempenho acadêmico e formação de valores humanos; favorecer a aquisição de competências e habilidades por meio da aprendizagem das atividades físicas e esportivas; ampliar o repertório de movimentos para a participação social no lazer ativo e desenvolver autonomia para a prática regular de atividades físicas ao longo da vida por meio de estilo de vida ativo e saudável (Marques, 2014).

Desse modo, é importante reafirmar o caráter formativo da Educação Física, assegurando as condições objetivas para o acesso a este campo do saber aos alunos atendidos na Educação Básica, independente de condições físicas, gênero e condição social. Desse modo, a Educação Física se apresenta como uma disciplina curricular singular, sendo a única que promove diretamente as várias linguagens do movimento humano e a saúde por meio do ensino de estilo de vida ativo e saudável, além de desenvolver os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (Catunda, Sartori & Laurindo, 2014).

Muito se tem discutido sobre a qualidade do ensino e dos professores. Um estudo de Marques, Martins e Santos (2012) apontou a falta de unidade conceptual, que a nosso ver faculta o excesso de autonomia aos professores, tornando o ensino da Educação Física dependente de teorias pessoais (Levin & He Ye, 2008) posto que, as teorias implícitas, concepções e crenças dos professores exercem uma considerável influência na sua atuação docente, atuando mais efetivamente na dimensão cognitiva que prática (Januário, 1996). A investigação inicialmente citada descreveu as diferentes perspectivas e implicações práticas da Educação Física como disciplina escolar, que passaremos a descrever como forma de subsidiar a compreensão do fenômeno e traçar um paralelo com o que no Brasil se convencionou chamar “abordagens pedagógicas da

Educação Física”. Marques et al. (2012) descreveu as perspectivas biomédica, desportiva e educacional. No modelo biomédico, os professores que defendem esta perspectiva compreendem a Educação Física como disciplina a tratar da promoção da saúde, maximizando a intensidade das aulas e avaliando o progresso dos alunos por intermédio da análise de indicadores morfológicos, função muscular, habilidade motora, função cardiorrespiratória e regulação metabólica (Pate et al., 2006; Shephard, 2005); o modelo desportivo preconizava o conceito de Educação Desportiva apresentado por Siedentop nos anos de 1980 e considerava a Educação Desportiva uma alternativa viável a Educação Física tradicional. Um aspecto negativo verificado nesta abordagem é a semelhança com a prática desportiva institucionalizada, fazendo com que haja exclusão dos alunos fisicamente menos habilidosos; por fim o modelo educacional, com a perspectiva de associar a saúde ao desenvolvimento de um estilo de vida ativo e saudável e autonomia para a prática de atividades físicas e esportivas ao longo da vida ao criar condições para que o aluno desenvolva suas potencialidades integralmente.

As principais abordagens pedagógicas presentes no ensino da Educação Física brasileira, foram construídas ao longo da história da disciplina no ambiente escolar. Os movimentos organizados, ao mesmo tempo em que pensaram a renovação da teoria e da prática, disputaram a hegemonia pelo pensamento pedagógico e científico da Educação Física (Souza Júnior, 1999). Apresentaremos as abordagens a partir dos seus pressupostos, autores de referência e contexto ideológico identificados na obra de Shigunov e Shigunov Neto (2001):

Abordagem da concepção de aulas abertas: apoiada na característica de movimento próprio da infância, história de vida, participação esportiva, concepção de esporte e realidade das aulas de Educação Física. Esta abordagem caracteriza-se pela decisão conjunta entre professor e aluno para o planejamento das aulas, definição de objetivos, escolha dos conteúdos e metodologia de ensino. Os autores de referência são Hildebrandt & Laging (1986).

Abordagem da atividade física na promoção da saúde: preconiza a substituição da hegemonia esportiva nas aulas pela busca de metas na promoção da saúde, visando ampliar experiências que possa conduzir os escolares a serem ativos fisicamente, além do período escolar, adotando um estilo de vida saudável ao longo dos anos até a idade adulta. A abordagem pela via da aptidão física considera a promoção de práticas prazerosas no combate ao sedentarismo e busca do aprimoramento funcional fator

interveniente para uma melhor qualidade de vida por meio da saúde. Autores como Guedes e Guedes (1993) e Nahas (1998) são os principais adeptos dessa abordagem.

Abordagem construtivista interacionista: o conhecimento é construído a partir da interação do aluno com o seu universo cultural, explorando as diversas possibilidades educativas das atividades lúdicas espontâneas que serão ampliadas em forma de tarefas com maior grau de complexidade na construção do conhecimento. Além de valorizar as experiências e a cultura local que os alunos trazem para a escola, apresenta alternativas aos métodos diretivos comuns à prática da Educação Física. O jogo é apresentado como um privilegiado instrumento de ensino. O professor João Freire autor da obra “Educação de corpo inteiro” é a referência para esta abordagem, enfatizando que o fundamental é que os professores proporcionem situações de ensino interessantes para a criança enfatizando a necessidade de “matrícula” na escola para o corpo e a mente na perspectiva de emancipação de ambos.

Abordagem crítico-emancipatória: reconhecida pela unicidade do ensino de esportes, visa por meio desse conteúdo uma transformação didático pedagógica para a emancipação dos alunos por meio de uma prática reflexiva. Idealizada por Kunz (1996) busca a formação da cidadania, por meio da desmistificação e desconstrução das experiências negativas vividas pelos alunos no ensino tradicional dos esportes. Está orientada para emancipar por meio da libertação de condições limitantes de aprendizagem e o despertar de uma visão crítica tornando o aluno um ser questionador de sua realidade social.

Abordagem crítico superadora: ancorada no discurso da justiça social, aborda questões como o poder, interesse de classe, realidade social e contestação à luz da visão crítica social dos conteúdos. Segundo seus idealizadores, Soares, Taffarel, Varjal, Castellani, Escobar e Bracht (1992), assume caráter político- pedagógico propondo intervenção e reflexão sobre a realidade do homem com base no materialismo histórico dialético de Marx. Utiliza o termo cultura corporal de movimento para designar seus conteúdos (jogo, ginástica, esporte, lutas e dança).

Abordagem desenvolvimentista: a fundamentação nos princípios do desenvolvimento e aprendizagem motora suporta a intervenção na Educação Física escolar. Procura dar uma sequência lógica ao crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motriz, cognitivo e afetivo-social. Privilegia a aprendizagem do movimento enquanto concomitantemente ocorrem outras aprendizagens como resultantes das habilidades motoras. O autor de referência Tani (1998) define essa abordagem como a

“aprendizagem do movimento”, “aprendizagem através do movimento” e “aprendizagem sobre o movimento”.

Abordagem Educação Física plural: evidencia o movimento humano como técnica corporal construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social onde todo gesto além de ser uma técnica corporal pode ser uma técnica cultural. Valoriza as expressões dos alunos como uma história do corpo independentemente de convenções. Oferece uma base motora sobre a qual os alunos passam a praticar as atividades de forma eficiente. Como autor de referência, Daólio (1996) defende como condição mínima, que as aulas atinjam todos os alunos sem que os menos habilidosos, meninas, os mais baixos e também obesos sejam excluídos.

Abordagem humanista: tem seu fundamento nos princípios filosóficos como, por exemplo, identidade e valor. Situa-se no plano da educação integral onde o conteúdo é tido como facilitador nas relações interpessoais e desenvolvimento das crianças. Utiliza o jogo, o esporte a dança e a ginástica como meio para o cumprimento de seus objetivos educacionais. O professor no ambiente de ensino é um educador e orientador da aprendizagem contribuindo para a consciência social e crítica dos alunos. As atividades são selecionadas pelos alunos a partir de seus interesses e necessidades. O autor de referência é Oliveira (1985).

Abordagem psicomotricista: trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais. Desenvolve-se por meio de grupos de crianças com dificuldades de adaptação escolar e social utilizando as condutas motoras, analisando e interpretando o jogo infantil e seus significados. É uma maneira original de ajudar a criança inadaptada a desenvolver potencialidades e ter acesso ao mundo escolar Le Boulch (1986) como principal autor para a Educação Física.

Abordagem sistêmica: procura na definição de vivência corporal introduzir os alunos nos conteúdos oferecidos na escola pela cultura de movimento. Ampara seus princípios na inclusão e diversidade de atividades, propondo experiências esportivas, rítmicas e de expressão. Como objetivo preconiza a inserção dos alunos no mundo da cultura física formando o cidadão que vai produzir, usufruir, transformar e partilhar as formas culturais de atividade física como jogo, esporte, dança, ginástica entre outras manifestações. O idealizador da abordagem Betti (1994) defende a condução dos alunos na descoberta dos motivos para a prática de atividade física, modificando comportamentos e adquirindo conhecimentos relacionados à cultura física.

Abordagem tecnicista: se desenvolve por meio das modalidades esportivas no ambiente escolar. A prioridade é a aprendizagem dos padrões técnicos do movimento e gestos esportivos. Valoriza qualidades físicas, intelectuais e morais possibilitando a formação do homem. Seu autor de referência (Borsari, 1980) defende a busca da saúde, atividades oferecidas em proporção igualitária, superação, sociabilidade, cultura e lazer na expectativa de que os praticantes tornem-se praticantes conscientes. A ação dos alunos é prioritariamente mecânica, considerando a aprendizagem de forma gradual e coerente.

A apresentação das abordagens, de certo modo, já se configura como um panorama da situação e tendências constantes na Educação Física do Brasil. Em meio ao excesso de concepções e da impossibilidade de discussão imparcial, surge o problema da formação profissional. Os docentes das universidades tomam decisões didáticas do ensino com base em suas crenças e opções ideológicas, refletindo por vezes no modo como os professores da educação básica, egressos desses cursos de formação, ensinam a Educação Física na escola. É corrente a escolha da opção que melhor convém aos professores, tratando determinados conteúdos de forma hegemônica, sem oportunizar maiores entendimentos, discussões, reflexões e escolha consciente de como ensinar os conteúdos aplicando a melhor abordagem. Na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), ficou estabelecida a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, no entanto, mesmo não sendo função da lei, a falta de critérios para o ensino da disciplina contribuiu para o aparecimento de diferentes formas de ensinar a Educação Física, na maioria das vezes com o suporte exclusivo das crenças e expectativas dos professores no desenvolvimento do conteúdo (Farias, Nascimento, Graça, & Batista, 2011; Januário, 2006; Levin & He Ye, 2008; Marques et al., 2012; Vago, 1999). As crenças e os valores profissionais como construção da carreira de professor, relacionam-se intimamente com os níveis de satisfação e motivação com a docência (Farias et al., 2011).

A maioria das abordagens atuais da Educação Física, é sustentada por meio das teorias progressistas, sendo elaboradas e justificadas politicamente, mas não são implantadas na práxis educativa. Esse aspecto contribui para que não haja a promoção das mudanças necessárias ao ensino por parte dos professores e esperadas pela disciplina de Educação Física. Confirma-se dessa maneira o vazio existente entre o discurso das pedagogias e a prática do professor no cotidiano de suas aulas. “Somos bons nos discursos, mas não avançamos, pelo menos, não o desejável e necessário, para além dos limites do discurso” (Caparroz, 2001, p. 40).

A investigação já demonstrava que as denominadas abordagens pedagógicas de ensino da Educação Física, foram propostas na perspectiva de transformação pedagógica da disciplina e do pensamento dos professores, mas em vários casos pereceram antes mesmo de serem efetivadas na escola (e.g. Bracht, 1989, 1992; Guilhermeti, 1991; Kunz, 1991, 1994; Oliveira, 1988, 1992). Entre os fatores encontrados para o insucesso podemos citar: o baixo *status* da disciplina na escola, a redução da carga horária, a ausência do professor especialista nas educação infantil e séries iniciais da educação básica, a falta de preparo dos professores para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas; a falta de interesse em estimular novas abordagens metodológicas; a resistência aos novos conhecimentos que os docentes assumem no ensino; a estabilidade do emprego dos docentes do sistema público de ensino e a insegurança frente aos novos conteúdos e estratégias metodológicas, distanciamento entre o currículo textual e o currículo em ação (Crum, 2012; Oliveira, 1997).

No Brasil existe um abismo entre o que se realiza e o que se propaga relativamente aos objetivos da Educação Física na escola, à medida que os professores não conseguem efetivar em suas aulas o que já foi concebido na teoria. A atuação dos professores está longe do ideal de qualidade do ensino, que exige, “ação coordenada e colaborativa, compromisso sobre o que é importante ensinar e melhor forma de organizar a aprendizagem, decisões de planejamento, interação pedagógica e avaliação em função do impacto na aprendizagem, proporcionar um tempo de aprendizagem suficiente e efetivo, conhecer as percepções pessoais dos alunos e valorizar o papel da investigação e reflexão no processo de melhoria do ensino e da aprendizagem” (Carreiro da Costa, p. 58, 2013).

O fato é que, a falta de legitimidade da Educação Física reflete a pouca importância que é atribuída a esta pela comunidade escolar, que não valoriza e desconhece a função educativa, a capacidade de influenciar positivamente hábitos saudáveis e o desenvolvimento de valores (Catunda, et al., 2014), devendo ocorrer necessária renovação didático-pedagógica, o que nem sempre ocorre ou ocorre desordenadamente, relativa aos conteúdos tradicionais, harmonizados em contextos sociocultural e histórico que são mutáveis (Betti, Ferraz, & Dantas, 2011). Os professores mesmo percebendo a exclusão de parte dos alunos durante as aulas não modificam procedimentos, tampouco as atividades, resultando em crescente número de alunos dispensados das aulas ou que não participam, existindo a hipótese desses fatores

estarem contribuindo para a baixa aderência às atividades físicas e esportivas após o período escolar, pelas experiências negativas vivenciadas na Educação Física (Darido, 2004) enquanto que alunos com atitude favorável perante a Educação Física escolar participam das atividades físicas e esportivas em diversos contextos e dias da semana (Carreiro da Costa & Marques, 2011).

Se pensarmos que a Educação Física é capaz de influenciar os mais jovens a adotar comportamentos favoráveis à saúde, devemos desenvolver uma prática capaz de propiciar condições para que os alunos alcancem “autonomia em relação à prática da atividade física, ou seja, após o período formal de aulas os alunos deveriam manter uma prática de atividade regular, sem o auxílio de especialistas, se assim desejarem” (Darido, 2004, p.61). No entanto, não há como resolver essa demanda sem que a disciplina curricular tenha significado, ao produzir estímulo e despertar interesse dos alunos pelas atividades corporais, utilizando métodos dinâmicos e prazerosos de ensino, promovendo o conhecimento e a compreensão dos conteúdos e desenvolvendo competências e habilidades no usufruto das atividades físicas para a saúde e bem estar. Nesse contexto, para tornar a Educação Física um espaço possível às intervenções que contribua com a mudança de atitude capaz de influenciar crianças e adolescentes à adoção de comportamentos saudáveis, os professores devem atuar com base em princípios pedagógicos e de equidade, promovendo experiências positivas associadas ao corpo em movimento, possibilitando a aquisição das competências, habilidades e atitudes necessárias à participação em atividades físicas e esportivas dentro e fora do ambiente escolar e incorporar essas experiências ao estilo de vida (Catunda et al., 2014).

A forma com que a Educação Física se encontra no contexto escolar, mesmo com peculiaridades históricas que favorece ações de intervenção ou não, ainda se mostra como espaço ideal para ações relacionadas à saúde dos adolescentes, de modo particular sobre a imagem corporal (Levine & Smolak, 2006). As aulas para que ocorra mudança nos comportamentos e consiga influenciar os alunos, deve envolver os adolescentes em uma atmosfera positiva, no sentido de que, ao participar das práticas os alunos consigam sentir-se incluídos e capazes de realizar as atividades e com isso passar a ter interesse pelo conhecimento tratado na disciplina, que deve ser promovido por meio de estratégias lúdicas e inclusivas sem perder o foco nos objetivos, tornando as aulas mais atraentes, levando crianças e adolescentes à formação de hábitos saudáveis para toda a vida (WHO, 2004). Como objetivo da Educação Física relacionado à saúde, a aptidão física está associada com uma variedade de benefícios relativos aos fatores de

risco para os adolescentes (Anderssen et al., 2007; Marques & Carreiro da Costa, 2013) enquanto que, referente à educação existe relação com o desempenho acadêmico de estudantes (Chaddock et al., 2012; Rasberry et al., 2011; Sardinha, Marques, Martins, Palmeira, & Minderico, 2014) ou seja, a aptidão física é importante tanto para o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades nos escolares, como potencializa o desempenho acadêmico para que estes compreendam os benefícios e os incorpore ao seu estilo de vida. Além do mais, os estudos têm demonstrado que quanto mais ativos forem os adolescentes, maior a sua percepção de competência (Bélanger et al., 2011; Whitehead & Biddle, 2008). Como já descrito, estes fatores incidem na formação da imagem corporal, o que aumenta a responsabilidade da Educação Física em promover aulas com intensidade capaz de contribuir para que os níveis recomendados sejam alcançados (WHO, 2010).

Nessa perspectiva, os jogos modificados são uma opção eficaz para o aumento da intensidade da atividade física nas aulas de Educação Física, diminuindo as exigências de habilidades, permitindo que todos os alunos se engajem, priorizando as dimensões de estratégias, tática e tomada de decisão, enquanto que as habilidades são desenvolvidas no contexto do jogo (Curry & Light, 2007; Kirk & MacPhail, 2002) tornando a atividade inclusiva, participativa e prazerosa enquanto desenvolve habilidades, sentido de coletividade e a percepção de competência.

O conhecimento profundo promovido pelos jogos modificados se desenvolve ao longo de quatro etapas: 1) entendimentos elementares de jogos dentro de uma categoria de jogo, 2) entendimentos elementares de jogos em categorias, 3) entendimentos avançados de jogos dentro das categorias de jogo, 4) entendimentos avançados de jogos em categorias (Forrest, Webb & Pearson, 2006). Os alunos se familiarizam com os conceitos e ideias-chave dos jogos e desenvolvem capacidades que lhes confere a condição de aplicar esses conhecimentos quando joga. Os jogos modificados são desafiadores e oportuniza aos alunos atingirem metas com possibilidades de sucesso no jogo e desenvolvimento crítico que os motiva a busca de sucesso social, sendo fundamental a interação e *feedback* entre professores e alunos (Curry & Light, 2007).

Relativamente ao gênero feminino, um estudo de Van Acker et al. (2010) comprovou percentual significativamente maior entre as meninas relativamente aos meninos em atividade física moderada à vigorosa com a aplicação dos jogos modificados. As adolescentes são confrontadas com práticas exclusivas na Educação Física tradicional, onde a competição e exigência de performance inibe a participação,

enquanto nos jogos modificados são motivadas pela interação e resolução coletiva de problemas. Essa metodologia de ensino contrasta com a prática pedagógica tradicional da Educação Física, onde inicialmente se ensina os fundamentos isolados, corrigindo o movimento com as exigências do domínio da técnica fora do jogo (Light, 2004). No desenvolvimento das atividades os alunos são chamados constantemente a discutirem e analisarem questões surgidas no contexto do jogo e o questionamento do professor é utilizado para estimular a reflexão em detrimento da instrução direta, o que provoca: o aprendizado consciente, à forma inteligente de jogar e evidencia o valor educativo da Educação Física (Light & Georgakis, 2005). Esta dinâmica contrapõe a visão simplista de que o ensino da Educação Física é estritamente corporal e distante de aspectos intelectuais, envolvendo resolução de problemas, tomada de decisão e resposta à estímulos (Light & Fawns, 2003; Kirk & MacPhail, 2002) que são aspectos fundamentais para a aquisição de comportamentos saudáveis.

Os desafios para uma possível implantação dessa estratégia que possibilita a qualidade do ensino em todo currículo, se concentra nos professores de Educação Física, que mantêm o ensino do esporte centrado no domínio da técnica e avalia a aprendizagem com base na aquisição de habilidades (Curry & Light, 2007; Pearson, Webb & McKeen, 2006).

Nas últimas décadas, a percepção dos países sobre o conceito e a prática de saúde escolar e da promoção da saúde tem mudado reflexo dos resultados de diversos estudos que indicaram pouca eficiência da educação para a saúde, baseada no modelo médico tradicional de controle e prevenção de doenças, com baixa efetividade na mudança de estilos de vida que minimizem as situações de risco à saúde de crianças, adolescentes e jovens adultos (BRASIL, 2006) corroborado com o Informe Lalonde (1974) que definiu o conceito de Campo da Saúde nos componentes: biologia humana, meio ambiente, estilo de vida e organização da atenção à saúde sendo estes a base de estratégias para programas de promoção da saúde.

É nesse contexto que a escola tem sido apontada como ambiente privilegiado de intervenção. A hipótese de que o conhecimento sobre a atividade física relacionada à saúde está ligado ao aumento dos níveis de atividade física em adolescentes, demonstra a importância da escola promover por meio da Educação Física atividades que potencialize esta recomendação (Andersen, Harro, & Sardinha, 2006), visto que, saber o quanto de atividade física o adolescente deve fazer para se beneficiar dos efeitos à saúde poderia ser um facilitador para a formação de hábitos saudáveis (Marques, Martins,

Sarmento, Rocha & Carreiro da Costa, 2014), reconhecido como preditor de uma apreciação positiva relativamente à imagem corporal. As escolas são amplamente identificadas como locais apropriados para intervenções, pois lá se encontram os jovens em idade e ambiente adequado de aprendizagem (Levine & Smolak, 2006). No entanto, o que temos verificados na literatura sobre os programas de intervenção com vistas à melhoria da imagem corporal é que poucos usufruem do contexto da Educação Física, como por exemplo, uma investigação realizada por Shanel, Richardson, Paxton, e Thomson (2009) que avaliaram um programa de imagem corporal e autoestima em 4 escolas secundárias na Austrália, sendo 62 meninas e 85 meninos do grupo de intervenção que participaram de quatro aulas de 50 minutos de uma prática conhecida como *Body Think* e o grupo controle formado por 65 meninas e 65 meninos recebeu aulas habituais e após 3 meses responderam questionários. As meninas do grupo de intervenção relataram maior literacia e menor internalização do ideal de magreza em comparação ao controle, enquanto que os meninos do grupo de intervenção relataram maior literacia midiática e satisfação com o corpo que o grupo controle. Nos Estados Unidos da América estudos demonstraram que as escolas apresentaram ênfase na educação para a saúde por meio da Educação Física com práticas relacionadas às atividades físicas e esportivas (Tappe & Bergson, 2004; Neumark-Sztainer, Story, Hannan & Rex, 2003). Um estudo de revisão sistemática realizado por Yager, Diedrichs, Ricciardelli, e Halliwell (2013) que investigou programas de imagem corporal em salas de aula das escolas secundárias, verificou que as intervenções indicam insatisfação corporal associada a dietas e alimentação desordenada (Neumark-Sztainer, Paxton, Hannan, Haines, & Story, 2006); depressão (Stice, Hayward, Cameron, Killen, & Taylor, 2000); tabagismo (Neumark-Sztainer, Paxton, et al., 2006), e práticas sexuais inseguras (Schooler, 2012) com resultados considerados entre pequeno e moderado. Estudo realizado em escolas secundária, Richardson e Paxton (2010) avaliaram a eficácia de programas com base no conhecimento teórico da imagem corporal em meninas adolescentes australianas utilizando uma escola para intervenção na imagem corporal em sessões de 50 minutos e a escola controle recebeu aulas habituais. O grupo de intervenção apresentou resultados significativamente mais positivos do que o grupo controle em medidas de conhecimento dos fatores de risco para a insatisfação com o corpo, imagem corporal, restrição dietética e autoestima. No Reino Unido, Bird, Halliwell, Diedrichs e Harcourt (2013) realizaram estudo que avaliou uma versão adaptada do *Happy Being Me*, uma intervenção na imagem corporal desenvolvida na

escola com meninas e meninos com duração de três semanas em grupo de intervenção e controle. Após a intervenção e mais três meses de acompanhamento, as meninas do grupo de intervenção apresentaram melhorias significativas na satisfação corporal, conversas e comparações relativas à aparência, comportamentos alimentares e uma diminuição significativa na internalização dos ideais culturais de aparência. Para os meninos, a participação na intervenção resultou em melhorias significativas na internalização e de aparência. Não houve melhoria no grupo de controle ao longo do tempo.

O governo brasileiro, considerando a escola uma área institucional para a convivência social e para o estabelecimento de relações favoráveis à promoção da saúde pelo viés da educação integral, criou o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído por Decreto Presidencial em 2007, resultante do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, na perspectiva de ampliar as ações específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino fundamental e médio, rede federal de educação profissional e tecnológica e educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008). O programa tem abrangência nacional com o objetivo de desenvolver ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens. Na esfera da saúde, as práticas das equipes de Saúde da Família, incluem prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde dos indivíduos e coletivos humanos. Assim, para alcançar estes propósitos o PSE é composto por cinco elementos: Avaliação das Condições de Saúde das crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública; Promoção da Saúde e de atividades de Prevenção; Educação Permanente e Capacitação dos Profissionais da Educação e da Saúde e de Jovens; Monitoramento e Avaliação da Saúde dos Estudantes e Monitoramento e Avaliação do Programa.

Apesar de já contar com seis anos de existência o programa encontra-se em implantação, não havendo estudos na literatura sobre avaliação dos resultados. De modo empírico é corrente entre os profissionais de Educação Física o desconhecimento de uma parte e o pouco envolvimento de outra. No caderno de atribuições dos profissionais das equipes (Brasil, 2009) não consta o profissional de Educação Física. De forma ilustrativa, recortamos as atribuições do conjunto médico, enfermeiro, odontólogo e identificamos que estes se responsabilizam por atividades próprias da intervenção do profissional de Educação Física (CONFEEF, 2002) como, por exemplo, estudar, elaborar e/ ou divulgar material educativo sobre o sedentarismo, prática de atividade física e

estilos de vida, mudanças de comportamento, entre outros; aferir dados antropométricos de peso e altura, avaliar o IMC dos escolares. É perceptível que o professor de Educação Física das escolas envolvidas ficou na “periferia” das ações, apesar da indicação de atividade física, lazer, testes de aptidão física e de avaliação para a prática de esportes como componentes do programa, o que poderá ser uma falha do programa, fruto da falta de conhecimento para intervir em equipes multidisciplinares, falta de interesse, credibilidade ou incompetência dos professores (Crum, 2012).

Um estudo de Fairclough, Stratton e Baldwin (2002), investigou a importância dos programas de Educação Física e das atividades extracurriculares e concluiu que a disciplina providencia significativamente menos oportunidades de participação dos alunos em atividades a serem praticadas ao longo da vida, do que as atividades extracurriculares. Se levarmos em conta que as atividades extracurriculares não são obrigatórias, e que, a maioria das crianças e adolescentes só praticam atividades físicas nas aulas de Educação Física, temos assim déficit de participação. Desse modo, a implantação de programas de intervenção ou o efetivo cumprimento dos programas escolares, precisam da atenção dos professores para um maior envolvimento, assumindo responsabilidades técnica e ética. É importante que a participação dos professores de Educação Física esteja comprometida com o conhecimento e interesse, promovendo atividades renovadas que apresentem desafios aos alunos e que motive às modificações no comportamento. O aluno independente dos níveis de capacidade capta as informações de forma diferente, reage aos estímulos de forma diferente, tem comportamento social diferente e por essas razões alguns alunos se envolvem intensamente nas atividades enquanto outros são pouco envolvidos. Sendo o aluno um ser ativo na construção do seu aprendizado, fatores como a personalidade, percepções pessoais, atitudes, crenças e pré-concepções relativamente à Educação Física influenciam o seu nível de envolvimento nas tarefas e, por conseguinte o comportamento nos processos de aprendizagem (Silverman, 2005). Desse modo, o conhecimento do professor sobre as condições motivacionais dos seus alunos deve ser parte de suas preocupações, pois nem todos se motivam com o mesmo grau de interesse e isto é uma variável a ser considerada no ensino, pois a motivação nas atividades pode estar relacionada à percepção de competência do aluno (Caetano & Januário, 2009), fazendo com que ao não sentir-se seguro na execução das tarefas provoque uma autoexclusão, com prejuízos ao seu desenvolvimento, ocorrendo o inverso quando há o

engajamento em tarefas desafiadoras com alunos motivados procurando desenvolver habilidades de compreensão e domínio (Rufini & Boruchovith, 2004).

3. O PENSAMENTO DO PROFESSOR E A QUALIDADE DO ENSINO

É perceptível na literatura que a publicação do trabalho de Clark e Peterson (1986) despertou interesse na comunidade científica pelo estudo do pensamento do professor relativamente ao ensino (Levin, & He Ye, 2008). O modelo criado por Clark e Peterson apresenta as dimensões visíveis e invisíveis do ensino, procurando integrar o campo investigativo do âmbito do Pensamento do professor, apresentando as orientações investigativas com base no behaviorismo e cognitivismo (Januário, 1992, 1996; Henrique, 2004). Para Clark e Peterson (1986) existem três categorias de processos de pensamentos dos professores: teorias implícitas, concepções e crenças, representando todo o conhecimento do professor; o planejamento do professor, relativo aos processos decisoriais de organização, estrutura e avaliação do processo ensino-aprendizagem; e os pensamentos e decisões interativas, constituindo os processos mentais das decisões imediatas tomadas em sala de aula, surgindo sempre de uma situação concreta. Para o autor, os processos de pensamento do professor referem-se às cognições e tomada de decisão, afirmando que muito do que o professor faz depende de sua concepção, pensamento e decisão. Assim, inferimos que o modo como o professor enfrenta uma situação didática depende da sua individualidade psicológica, possibilitando que interprete e atribua significado (Pacheco, 1995).

Uma investigação de Januário (1996) destacou os processos interativos do ensino, definindo a fase *pré-interativa* com o foco no planejamento do professor, analisando as informações mobilizadas, as suas decisões didáticas, estratégias de ensino e avaliação. Na fase *interativa*, além de considerar os seus comportamentos, os estudos buscam conhecer de que forma os professores reagem às contingências que emergem da relação pedagógica e os mecanismos através dos quais solucionam os problemas daí advindos. Na fase *pós-interativa* o professor avalia o processo e, simultaneamente, inicia uma nova etapa pré-interativa. O modelo propõe a integração entre os domínios de investigação nas dimensões visível: comportamento do professor e do aluno e rendimento do aluno, e invisível: pensamentos pré e pós-interativos, decisões interativas e as teorias e crenças (Januário, 1992, 1996), reforçando o princípio do ensino como

fenômeno complexo, criando nova perspectiva de investigação relacionada aos processos mediadores do pensamento (Januário, 1992), com ênfase sobre o papel dos pensamentos discentes como mediadores do ato educativo, onde o comportamento de ensino do professor influencia o que o aluno verbaliza, pensa, acredita, valoriza e os reflexos de componentes pessoais sobre o desempenho acadêmico (Henrique, 2004).

Na fase interativa de ensino, os professores têm com frequência tomado decisões de forma “automática” relativamente às regras e rotinas. Por outro lado, as decisões que exigem maior ponderação e reflexão são cada vez menos frequentes no pensamento interativo do professor (Graça, 2001). Assim, para que se processe mudança de comportamento do aluno por meio da Educação Física, a relação que estes estabelecem com os professores durante as aulas deve ser proativa e inclusiva, ampliando o compromisso crítico na condução do processo ensino aprendizagem, na medida em que está sob o domínio do professor a estruturação de aprendizagens estimulantes, significativas e que oportunizem o envolvimento bem sucedido do aluno (Catunda & Januário, 2011). Para a compreensão dos processos de desenvolvimento é necessário entender os processos interativos e comunicativos, ocorridos nos diferentes momentos e lugares onde os sujeitos se encontram. Para isso, é imperativo o estudo das dinâmicas interativas, fazendo surgir o desafio metodológico de construir estratégias adequadas para investigar fenômenos de natureza dinâmica e complexa (Branco & Valsiner, 1997). É fundamental a distinção de valores e crenças e as decisões dos professores como momentos distintos da relação pedagógica. As decisões pré-interativas são tomadas antes da aula enquanto que as decisões interativas ocorrem durante a ação do professor na apresentação das tarefas, nos diálogos com os alunos e no controle da disciplina (Piéron & Cloes, 2007).

A qualidade é um processo de aprimoramento do fator humano, estando o professor como elemento diferenciador da qualidade no que refere à educação. Para que os patamares de qualidade na educação sejam melhorados, a ação sobre os professores é a principal estratégia levando-se em conta a complexidade de problemas primordiais, como, a “qualidade formal” tendo maior impacto a competência técnica e a “qualidade política”, que envolve a valorização profissional como, remuneração, carreira e organização da categoria (Demo, 2014). As atuais recomendações sobre qualidade do ensino, responsabilidade com o ensino, compromisso com a defesa da Educação Física na escola, qualificação permanente, prática de habilidades, conhecimento teórico e o compromisso com a aprendizagem dos alunos (EUPEA, 2011) reforça a necessidade de

mudanças, nomeadamente na conduta do professor perante o ensino e a profissão. O início dos estudos sobre o ensino tinha o foco no perfil ideal do professor sob a premissa de que os ganhos de aprendizagem estariam implícitos nas qualidades pessoais, como por exemplo, atitudes, interesses, aptidões intelectuais, formação profissional, idade e origem socioeconômica, supondo-se serem estes os indicadores para um professor competente (Henrique, 2004). As poucas distinções entre os métodos e estratégias de ensino, aliadas aos equívocos metodológicos e ao erro em associá-las aos ganhos de aprendizagem dos alunos pouco contribuiu para melhorar a compreensão de procedimentos associados com a eficácia pedagógica (Carreiro da Costa, 1988). A evolução da investigação no âmbito do ensino, não só desmentiria tais crenças, como ainda fortaleceria a figura do professor como elemento indispensável na intermediação do ensino e da aprendizagem, sendo detentor da capacidade de resolução de problemas e de elevada cultura técnica referente apresentando a capacidade de utilizá-la de acordo com os contextos de aprendizagem (Onofre, 2003; Siedentop e Eldar 1989). Não é admissível que um aluno não consiga desenvolver aprendizagens significativas por incompetência da escola, visto que, todo apoio didático para a promoção dos alunos é dependente do bom professor. O professor deveria atuar com metodologias ativas que motivassem o “aprender a aprender”, definido como: saber pensar, informar-se, refazer constantemente a informação e questionar. Atualmente repercute a má formação e a crescente obsolescência pela falta de atualização sistemática, comprometendo a ação dos professores que lidam com alunos carentes materialmente e com baixa cultura (caso das crianças e adolescentes das escolas públicas brasileiras) que, por si já se configuram aspectos observados como de extremas dificuldades para o aproveitamento escolar, que só poderiam ser tratados por professores que estivessem bem preparados (Demo, 2014).

Como protagonista relativamente ao ensino, o professor é influenciado em sua prática pedagógica pelo *habitus* profissional, que se compõe de rotinas, construídas pelo professor ao longo dos seus anos de trabalho (Perrenoud et al., 2001). Este *habitus* profissional está baseado na repetição, cumprimento de rotinas e consolidação de algumas regularidades no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento de um currículo oculto. Os estudos sobre currículo oculto de Sanchotene e Molina Neto (2006) revelam que, para a compreensão deste fenômeno, faz-se necessário o conhecimento dos fatores constituintes e intervenientes da prática pedagógica. Para isso esses autores utilizaram as análises sobre o *habitus* profissional (Perrenoud et al., 2001); do currículo oculto (Aplle, 1994; Perrenoud, 1996; Silva, 1992; Torres Santomé, 1994) e em relação

ao conceito de cultura docente utilizaram Molina Neto, 1997; Silva, 1992 e Tardif, 1991.

O professor deve elaborar atividades pedagógicas a fim de desenvolver as competências necessárias à formação integral dos alunos, numa estruturação renovada de ensino calcada em situações-problema resultantes da realidade (Neira, 2003). Sobre essas ações Perrenoud (2000) desenvolveu um inventário das competências que delineiam a atividade docente, seguindo como referência um modelo adotado por Genebra em 1996 para a formação contínua, mesmo reconhecendo a complexidade em torno da discussão conceitual. Visando um melhor entendimento, transcrevemos abaixo a lista das 10 competências.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos da diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Ao observar a lista proposta por Perrenoud compreendemos claramente sua definição de competência, como, capacidades que se apoiam em conhecimentos. É a capacidade que o professor tem de envolver os alunos numa aprendizagem crítica e autocrítica capaz de influenciar seus comportamentos e produzir aprendizagens que tenha real significado para a vida. Para isso é necessário que os professores possuam conhecimento do conteúdo e do contexto pedagógico em que será desenvolvido o ensino. Nesse contexto, percebemos aproximações com os “processos de conhecimentos reflexivos” (Januário, 1996) que delineiam conhecimentos que o professor deve apresentar para o ensino:

1. Conhecimento pedagógico geral.
2. Conhecimento do conteúdo.
3. Conhecimento curricular do conteúdo.
4. Conhecimento pedagógico do conteúdo.

5. Conhecimento dos alunos e de suas características.
6. Conhecimento do contexto educativo.
7. Conhecimento dos fins, objetivos e valores.

Referimos a importância das competências numa articulação com a qualidade, mas como esta se manifesta na docência? A ação docente é provida por uma dimensão técnica (como suporte da competência, se revela na ação dos profissionais), uma dimensão estética (presença da sensibilidade e da beleza como elementos do saber e fazer docente), uma dimensão política (dirigida ao bem comum) e ética (questionamento dos valores e o sentido da vida) (Rios, 2010). Essas dimensões isoladas não dão o caráter da boa qualidade e sim o conhecimento do que deve revestir-se cada dimensão para refletir a qualidade.

O professor deve constantemente avaliar os resultados do que ensina e exercitar a investigação de sua ação docente, o que requer questionar-se sobre as suas decisões educativas; o insucesso dos estudantes; conceber planos de aula flexíveis modificando-os em conformidade com o nível de participação dos alunos; realizar análise crítica dos planos anuais entregues pela escola e questionar-se relativamente às atribuições da escola e se esta cumpre sua função (Siedentop & Eldar, 1989) e mais, observar os dados objetivos relativamente às práticas dos intervenientes em sua reciprocidade; o ambiente psicológico com que os intervenientes operam, em especial, o processo de decisão que informa a sua atuação; as percepções e crenças que lhes estão associadas e a dimensão contextual em que decorrem essas práticas (Onofre, 2003).

No cotidiano das aulas o que a literatura revela são professores experientes sistematizando os conteúdos por meio da experiência, tentativas e reflexões, ou seja, um conhecimento originado do próprio professor, desprovido de consistência acadêmica e práticas validadas (Darido & Rangel, 2005). A riqueza da investigação na Educação Física parece-nos satisfatória no sentido de promover o ensino com segurança consubstanciado em pressupostos teóricos validados na prática que justifiquem a presença da disciplina no contexto escolar. Os professores dispõem dos conhecimentos em diversas fontes e bases de dados acessíveis, sendo essas referências o suporte para a compreensão dos processos culturalmente produzidos. Todavia precisamos confirmar, em que medida os professores fazem uso desses conhecimentos para a organização e execução de suas aulas? Podemos afirmar que essas ações não sofrem influência das crenças, tradição e senso comum? Percebemos é que o problema não se concentra em

saber se os professores têm conhecimentos suficientes, ou não, para o exercício da docência, mas se mobilizam esses conhecimentos na construção de novos saberes a serem partilhados com os alunos (Neira, 2003). De certo modo cabem reflexões: Como falar das práticas e formas de trabalhar os conteúdos? Como nos permitir à discussão sobre as dificuldades e facilidades na atuação profissional? Temos consciência dos aspectos positivos e negativos de nosso trabalho? Por fim, de que modo vamos valorizar nossa atuação, mas também criticá-la? (p.21).

A gestão do tempo de aula é a forma com que o professor gerencia o tempo destinado ao aprendizado dos alunos e influencia diretamente a qualidade e quantidade das experiências formativas, sendo a apresentação de informação o comportamento de ensino mais importante da função de instrução, englobando questões verbais e ainda intervenções não verbais do professor (Januário, 1996). O autor adaptou um sistema de gestão do tempo de aula em categorias, sendo o “tempo de instrução” os episódios de informação do professor para toda a turma relativa à matéria de ensino; “tempo de organização” subdividido em “tempo de organização da classe” em que o professor regula as condições de funcionamento da classe e “tempo em classe organiza-se” onde os alunos se preparam para a realização das atividades, formando grupos, lidando com o material e deslocando-se a determinado local; “tempo de prática” episódios em que mais de 50% da classe está centrada em tarefas motoras prescritas pelo professor; “tempo em prática não específica” período de práticas dedicado a atividades diretamente relacionadas com os objetivos e conteúdos da aula e “tempo em outros” que são os episódios não contemplados nas categorias anteriores ou que ocorrem fora da prática, implicando na interrupção da atividade em pelo menos 50% da turma.

As diferentes dimensões para a noção de tempo foram elencadas por Carreiro da Costa (1984) como: 1) Tempo programa - tempo atribuído pelas entidades institucionais à disciplina de Educação Física; 2) Tempo útil – corresponde ao período que os alunos passam efetivamente no espaço de aula; 3) Tempo disponível para a prática - tempo utilizado após as informações do professor; 4) Tempo de transição - utilizado para a organização matéria da aula e transição entre atividades; 5) Tempo na tarefa - tempo do aluno em atividade motora ou potencial de aprendizagem. Os professores mais eficazes providenciam mais tempo útil e disponível de aula (Carreiro da Costa, 1988; Carreiro da Costa e Piéron, 1990), utilizam menos tempo na organização do material e possuem menos intervenções (Januário, 1996). Desse modo fica patente que o ensino eficaz que promove melhorias na aprendizagem dos alunos depende da capacidade do professor no

aproveitamento do tempo em favor da aprendizagem. O autor associou a capacidade de gestão da aula ao ensino eficaz por meio de habilidades técnicas como: aproveitar ao máximo do tempo-programa, minimizar os períodos academicamente não produtivos, maximizar as atividades dos alunos e integrar e ligar com fluidez os vários momentos e atividades da aula.

OBJETO DE ESTUDO

Apresentamos neste capítulo o enunciado do problema gerador da investigação, caracterizamos o modelo de pesquisa, apontamos os objetivos que se pretendeu atingir e as variáveis analisadas. Em seguida passamos a detalhar a metodologia aplicada ao estudo.

1. ENUNCIADO DO PROBLEMA

A sociedade atual assumiu características culturais que padronizam comportamentos, formas e objetos e, de maneira explícita, elegeu o corpo como uma fonte de identidade. A identidade demarcada pelo corpo, muito mais do que a consciência da própria personalidade, traduz uma identificação social, configurando um movimento de estetização geral no qual predomina a imagem como forma de comunicação. Este comportamento social impacta de modo especial os adolescentes, pelas características próprias da idade, fazendo com que estes busquem a figura de um corpo perfeito, afastando-os da autopercepção de seu corpo real (Martins, Nunes & Noronha, 2008).

O distanciamento do corpo idealizado culturalmente afeta a dinâmica social na medida em que a busca pelo enquadramento nos padrões não reconhece limites, sendo tal motivação exercida sem o devido reconhecimento da diversidade das constituições físicas que estão presentes na população, bem como dos riscos à saúde física e psicológica, principalmente nos adolescentes. Desse modo, o adolescente impõe a si próprio, condição de se enquadrar dentro dos padrões estéticos corporais impostos, na perspectiva de não ser excluído pelo grupo de pertença, o que tende a gerar uma insatisfação com o corpo, além de acarretar alterações na percepção da imagem corporal (Beling et al., 2012; Conti, Costa, Peres & Toral, 2009).

A formação da imagem corporal recebe influência de fatores como: gênero, idade, ambiente sociocultural, opinião de amigos mais próximos, familiares, redes sociais de comunicação e valores humanos (Alves, Pinto, Alves, Mota & Leirós, 2009; McCabe & Ricciardelli, 2004). A insatisfação com a imagem corporal se faz presente com maior acuidade no gênero feminino. Esta máxima se ampara nos conceitos e costumes culturais arraigados sobre o corpo da mulher, o que favorece o desenvolvimento de uma autoimagem negativa pela impossibilidade de se conquistar o ideal proposto. Estudos de vários autores (Campana & Tavares, 2009; Dohnt & Tiggemann, 2006; Shilder, 1999; Turtelli, Tavares & Duarte, 2002) comprovaram que

nos últimos anos vem ocorrendo uma preocupação, tanto da comunidade científica, como em diferentes segmentos sociais, sobre a insatisfação das pessoas com seu próprio corpo. Dados de pesquisas realizadas no Brasil direcionados à adolescência e de modo especial ao gênero feminino apresentaram alta prevalência de insatisfação com a imagem corporal (Adami, Frainer, Santos, Fernandes & Oliveira, 2008; Branco, Hilário & Cintra, 2006; Petroski, Beck, Pelegrini & Corseuil, 2009), fenômeno também verificado em estudos internacionais (Duane & Tiggermann, 2004; Grogan, 2008; Neumark-Sztainer, Paxton, Hannan & Story, 2006; Smolak, 2012).

Para os adolescentes, a autopercepção e a satisfação com a imagem corporal são fatores importantes em sua autoaceitação. Se esta percepção for discordante do corpo que o adolescente idealiza, este fato pode gerar comportamentos e atitudes inadequadas que prejudicam seu crescimento e desenvolvimento. O alto grau de insatisfação com a imagem corporal é preditivo de situações depressivas, desordens psicossomáticas e distúrbios alimentares (Currie et al. 2008). Diante dos riscos que este fenômeno representa para a formação dos adolescentes e do fato da educação para a saúde envolver a disciplina de Educação Física, o estudo foi realizado na escola, onde obrigatoriamente se encontram os adolescentes para o processo educativo. A escola oferece uma plausível localização para a implementação de estratégias de promoção da saúde, principalmente porque abrange os momentos decisivos do desenvolvimento e da formação dos futuros adultos. Esta instituição passou a assumir uma dimensão maior na educação e deixou de se confinar ao seu papel redutor de transmissora de conhecimentos; há uma intenção de influenciar o estilo de vida de forma prática e ativa (Marques, 2010). Existe um consenso de que a escola, aliada ao engajamento da família e de políticas públicas de saúde, é o local ideal para o início da educação para a saúde. Assumindo este consenso, defendemos que a Educação Física escolar deve ser a principal protagonista e agente deste processo pedagógico. Observamos nos estudos relacionados às práticas de atividades físicas e esportivas objetivando a promoção da saúde, uma íntima ligação com o papel da escola e de modo especial com a Educação Física. Necessário então, mesmo com o baixo *status* social da Educação Física, valorizar sua ação e permanência no contexto escolar, levando-se em conta a ação de promoção da saúde como ato pedagógico e a Educação Física como principal articuladora da interface saúde e educação. Assim, devemos reforçar que os escolares tenham acesso a um conjunto de informações teóricas e práticas, com estratégias de ensino capazes de consolidar esse conhecimento, transformando em atitudes que tragam

benefícios à saúde e adesão ao estilo de vida ativo e saudável. Desse modo, por entendermos que os aspectos até aqui abordados são importantes para a autopercepção da imagem corporal, elegemos a escola como ambiente adequado à realização da investigação. Portanto, entendemos que o trabalho integrado da escola sugere uma maior possibilidade de influenciar os alunos para aquisição de hábitos saudáveis e prática de atividade física e esportiva com o intuito de promover a saúde no decorrer da vida (Miranda, 2006).

Por conta dos fatos até aqui evidenciados e tendo em vista a necessidade de delimitar o objeto de estudo, formulamos a seguinte questão: a disciplina de Educação Física é capaz de influenciar a aquisição de uma imagem corporal positiva nas adolescentes?

Julgamos que o momento é propício para a investigação do problema evidenciado, pelo fato de outras pesquisas perseguirem o mesmo alvo (Koyuncu, Tok, Canpolat & Catikkas, 2010; Martins, Nunes & Noronha, 2008; Schneider et al., 2013; Vocks, Hechler, Rohrig & Legenbauer, 2009) no entanto, persiste a escassez de estudos sobre a comunidade escolar. Esse fator distingue este estudo por analisar o problema sob múltiplas perspectivas, trazendo para análise os processos pré-interativos do professor e as percepções dos alunos com relação às aulas de Educação Física e a imagem corporal.

Responder a esta questão requereu o levantamento de dados pelo fato de que carecemos de informações sobre o que efetivamente realiza a escola e a disciplina de Educação Física para a formação da imagem corporal dos adolescentes. A Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Básica (Brasil, 1996) e notabiliza-se por ser no ambiente escolar a única a tratar das questões inerentes ao corpo em movimento, sendo esta temática abordada pedagogicamente por tratar-se de um processo de educação.

No período da adolescência o jovem ainda busca formar sua identidade. Sendo o corpo o elemento de concretização de todos os seus anseios, esta busca pelo enquadramento no padrão estético exigido toma maiores proporções em suas prioridades. Desse modo, como disciplina escolar, a Educação Física deve promover a reflexão sobre o modelo de corpo padronizado difundido pela mídia a partir da própria imagem corporal e seus significados (Maldonado, 2006). Surgem assim questões abordadas no estudo como: a imagem corporal é tratada, referenciada e atendida nas aulas de Educação Física? De que maneira os professores abordam a imagem corporal?

Os alunos são parte central desta pesquisa, desse modo, julgamos necessário identificar como participam das aulas, se recebem e valorizam o conhecimento tratado na disciplina e qual relação estabelecem entre a Educação Física e a imagem corporal. Sobre este conhecimento a ser adquirido nas aulas de Educação Física, Carreiro da Costa (2013) refere-se à pessoa “fisicamente educada”. O autor afirma que esse estado inclui possuir uma boa aptidão física, valorizar os benefícios de um estilo de vida ativo e saber como organizar a sua própria atividade física. Muito embora o autor conclua que, o conhecimento não seja suficiente para mudar o comportamento, melhorar e desenvolver os conhecimentos relacionados com a atividade física e a saúde admite ser um primeiro passo para promover comportamentos saudáveis, sobretudo nas alunas. Fatores como aptidão física e estilo de vida já são reconhecidos em estudos sobre a imagem corporal de adolescentes (Ferrari et al., 2012, Santos, Sá, Rocha, Muller & Catunda, 2013; Schubert, Januário, Casonatto & Sonoo 2013).

Assim, cabe-nos levantar outras questões como: a percepção de competência das alunas face às aulas de Educação Física possibilita o desenvolvimento de atitudes positivas para a imagem corporal? E mais, existe relação entre os níveis de aptidão física e a prática de atividades físicas e esportivas na formação da imagem corporal de adolescentes do gênero feminino?

Ao falarmos da Educação Física na escola o professor é determinante para que se consiga lidar com temas como a imagem corporal e neste estudo, especificamente as suas preocupações práticas e decisões legitimadas de ensino. O professor é resultado de sua formação acadêmica, de um contexto cultural e de um *habitus*. O conceito de *habitus* é utilizado por Perrenoud et al. (2001) e se refere às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma automatizada no ensino.

Entendemos como já definido nas emendas incluídas em Bruxelas 2011 à Declaração de Madrid (1991) adotada pela Associação Européia de Educação Física (EUPEA) Art. 1º. “Não há Educação sem Educação Física”. O professor passa a ser o foco principal das preocupações no que se refere à responsabilidade e qualidade da disciplina de Educação Física. É através de uma melhor organização curricular, renovação de seus programas de ensino e compromisso com a aprendizagem dos alunos o vetor principal para que a Educação Física seja legitimada, uma vez que, esta se sustenta atualmente nas escolas Brasileiras pela legalidade auferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Desse modo e atento à importância de como se desenvolve o ensino, importa também que se verifique as variáveis de contexto de

currículo e o comportamento dos professores durante as aulas, para compreendermos de que modo pode haver contribuição para a autopercepção dos alunos referente à imagem corporal. Por fim, como processo essencial na formação de crianças e adolescentes, a escola é a responsável pela educação formal e com relevante parcela de contribuição para que as novas gerações acolham os conhecimentos acadêmicos e consiga transformá-los significativamente em hábitos positivos para a vida. Nesta investigação importou saber: a escola através do seu Projeto Pedagógico oferecia programas, estratégias ou atividades voltadas ao desenvolvimento da imagem corporal das alunas?

Estas foram questões aperfeiçoadas e analisadas no estudo pela necessidade de apresentação de dados efetivos que relacionem imagem corporal, escola e Educação Física.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo geral desta investigação está centrado na questão de saber o que a escola e a disciplina de Educação Física desenvolvem para a formação da imagem corporal das adolescentes. Para este fim, entendemos necessário pesquisar as alunas, os professores de Educação Física e a instituição escolar. Desse modo, estabelecemos como objetivos específicos:

Objetivos referentes aos professores

Analisar as preocupações e decisões pré e pós-interativas dos professores relativamente à imagem corporal e aptidão física;

1. Caracterizar a instrução, as ações dos professores e os segmentos de atividade quanto às referências a imagem corporal e aptidão física nas aulas de Educação Física;

Objetivos referentes às escolas

1. Conhecer o projeto pedagógico das escolas e referência a atividades relativas à imagem corporal e aptidão física;
2. Descrever o plano anual de Educação Física da escola e a existência de conteúdos voltados ao desenvolvimento da imagem corporal e aptidão física;
3. Avaliar as mais valias do programa de formação nas aulas de Educação Física no grupo experimental comparativamente ao grupo controle;

Objetivos referentes aos alunos

1. Avaliar a autopercepção da imagem corporal, os fatores associados às preocupações com o peso e a satisfação com a aparência, internalização de padrão estético para o corpo e a influência parental;
2. Identificar a associação entre imagem corporal e os aspectos físicos e a relação com a Educação Física;
3. Identificar os níveis de aptidão física, com recurso à bateria de teste de aptidão física do *Fitnessgram*, IMC e associação com a imagem corporal;
4. Descrever as formas de interação social, os objetivos valorizados nas aulas de Educação Física e o autoconceito sobre o estilo de vida ativo;
5. Verificar a adesão à prática de atividades físicas e esportivas das meninas em vários contextos (atividade física organizada, atividade física não organizada) identificando o nível de sedentarismo;
6. Caracterizar a situação de atividade durante as aulas, verificando o estado das adolescentes em comparação às recomendações internacionais para a prática de atividade física.

2. VARIÁVEIS ANALISADAS

Na Tabela 1 apresentamos as variáveis analisadas no estudo, bem como indicadores e critérios para a análise:

Tabela 1. Variáveis do estudo.

Variáveis referentes aos alunos	Método/instrumento
Autopercepção da imagem corporal	Pontuação do EEICA
Interações sociais	Questionário de caracterização
Objetivos valorizados nas aulas de Educação Física	Questionário de caracterização
Prática de atividade física	Questionário de caracterização
Adesão à prática de atividades físicas e esportivas	Questionário de atividade física
Nível de atividade realizada nas aulas	SOFIT – Grupo experimental
Nível de aptidão física	Testes de aptidão física
Preocupação com o aspecto físico	Grupo focal
Atitudes relacionadas ao desejo do corpo ideal	Grupo Focal
Relação Educação Física e imagem corporal	Grupo focal
Variáveis referentes aos professores	Método/instrumento
Caracterização (gênero, formação acadêmica)	Questionário de identificação.
Decisões pré e pós-interativas	Entrevista retrospectiva pré-pós
Preocupações práticas	Entrevista retrospectiva pré-pós
Ações relativas ao ensino	SOFIT – Grupo experimental
Comportamento em relação às aulas	SOFIT – Grupo experimental
Variáveis referentes à escola	Método/instrumento
Intenções e valores	Projeto pedagógico e programa curricular na formação da imagem corporal
Ações relativas ao ensino	Programa experimental

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Apresentamos os métodos e os procedimentos utilizados na realização do estudo. Inicialmente, fazemos a apresentação do desenho da pesquisa, a caracterização da região Nordeste onde ocorreu a investigação. Em seguida caracterizamos as escolas e, do mesmo modo, os professores e alunas participantes do estudo. Na sequência, apresentamos os instrumentos utilizados e os procedimentos de aplicação, bem como os métodos empregados para o tratamento e análise dos dados coletados.

1. DESENHO DA PESQUISA

O desenho desta investigação tem natureza qualitativa e quantitativa, associada à pesquisa de campo do tipo experimental e comparativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE

A região nordeste concentra 28,1% da população brasileira e sua participação no produto interno bruto é de 13,1%. Em termos de saúde pública, esta região apresenta elevada prevalência de infetados com o VIH, onde a taxa de incidência por região evoluiu em 10 anos (1999-2009) de 6,4% para 13,9%, sendo a adolescência a única faixa etária onde o número de mulheres infectadas é maior que o de homens em uma proporção de 10 casos para oito. Outra característica da região Nordeste são os índices sociais negativos, entre eles a liderança nas estatísticas da exploração sexual de crianças e adolescentes. Um levantamento divulgado pela ONG sueca *Save the Children* revela que nos nove estados da região é possível encontrar cidades onde crianças são vistas nas ruas oferecendo seus corpos em troca de dinheiro, aliciadas por adultos que coordenam redes de prostituição infantil. A pesquisa aponta para a existência de 292 cidades nordestinas convivendo com o problema, onde a região oferece grande potencial turístico em todas as capitais. O Estado do Ceará, onde foi desenvolvida a investigação, ocupa a terceira colocação na incidência deste problema com 41 municípios atingidos. Outro dado que a pesquisa apresenta é que o fator econômico é a principal razão para as diversas formas de exploração sexual infantil, prostituição, turismo sexual, tráfico para fins de exploração sexual e pornografia infantil, estarem instaladas predominantemente no nordeste brasileiro.

3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Participaram no estudo duas escolas pertencentes à Rede de Ensino Oficial, mantida pelo Governo do Estado do Ceará, e estão subordinadas técnica e administrativamente à Secretaria de Educação Básica. As escolas distribuem suas atividades em regime anual, nos turnos manhã, tarde e noite, oferecendo o Ensino Fundamental e Médio de forma presencial, organizado em séries com duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental e três anos para o Ensino Médio.

As escolas estão inseridas em comunidades que convivem com vários desafios, como o desemprego, a prostituição, a gravidez na adolescência, a falta de saneamento básico, a insegurança e poucas opções para o lazer ativo. Alguns entraves para o desenvolvimento de um ensino de qualidade são comuns: índice de reprovação, ausência de acompanhamento dos pais, alunos desmotivados, frágil interação escola-comunidade, formação e capacitação continuada dos professores a desejar e violência, foram narrados pelos gestores escolares e anotados em diário de campo.

A estrutura para as aulas de Educação Física da escola experimental conta com quadra poliesportiva e salas para aulas teóricas e atividades corporais práticas como as danças e as lutas; contando ainda com uma quadra de areia para vôlei de praia. O material pedagógico disponível para a realização das aulas predominantemente são bolas e direcionado para o ensino de jogos desportivos coletivos (vôlei, futsal, basquete e handebol). A escola controle seguia o mesmo padrão de estrutura e material pedagógico da escola experimental, com exceção da quadra de areia. A escolha por estas escolas justificou-se pela necessidade de comparação entre instituições e alunos com características semelhantes para aplicação do programa experimental de formação.

4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Para iniciarmos o estudo, previamente foi entregue aos diretores das escolas, uma solicitação de autorização para a realização da pesquisa por termo de anuência (anexo1) que explicitava a investigação e os procedimentos a serem desenvolvidos. Os alunos (menores de idade, obrigatoriamente tiveram além de sua assinatura a assinatura do responsável legal) assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2),

do mesmo modo os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 3) autorizando a participação no estudo. Os participantes foram informados da garantia de anonimato e sigilo das informações que ficariam sob a tutela do pesquisador.

4.1. AMOSTRA DE ALUNAS

A amostra foi formada por 102 alunas com média de 15,5 ($\pm 1,2$) anos de idade, variando entre o mínimo de 13 e o máximo de 18 anos. Neste estudo foi utilizada uma amostra não probabilística não intencional, sendo composta por 50 alunas da escola experimental (49,0%) e por 52 alunas da escola controle (51,0%).

Foram critérios de inclusão para as alunas: estar matriculada, frequentar regularmente a escola, estar apta a participar das aulas de Educação Física e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Foram critérios de exclusão: impedimento médico para a não participação regular nas aulas de Educação Física e ausência nas sessões onde foram realizados os testes de aptidão física e a observação das aulas por parte do pesquisador.

Na aplicação dos instrumentos antes do programa de intervenção uma aluna da escola experimental foi excluída por impedimento médico e duas por ausência aos testes de aptidão física. Na escola controle duas alunas foram excluídas por ausência nos testes de aptidão física. Após o programa de intervenção, três alunas da escola experimental foram excluídas por ausência nos testes de aptidão física e duas alunas da escola controle por impedimento médico.

4.2. AMOSTRA DE PROFESSORES

Participaram no estudo quatro professores que compunham a totalidade dos professores desta disciplina, atuando no Ensino Médio nas instituições investigadas. A identidade dos professores foi mantida em sigilo, resguardando a sua privacidade. Assim padronizamos a identificação como professores P1, P2, P3 e P4.

Na escola experimental participaram dois professores: P1 e P2. (P1) Gênero feminino, com 29 anos de idade, licenciada em Educação Física, possuía especialização

em Educação Física escolar, era professora efetiva concursada do Estado do Ceará e contava com 3 anos e 3 meses de atuação profissional na escola.

(P2) Gênero masculino, com 31 anos de idade, licenciado em Educação Física, possuía especialização em treinamento desportivo, era professor efetivo concursado do Estado do Ceará e contava 3 anos e 5 meses de atuação profissional na escola.

Na escola controle participaram dois professores: P3 e P4. (P3) Gênero masculino, com 30 anos de idade, licenciado em Educação Física, professor efetivo concursado do Estado do Ceará e contava com 3 anos e 3 meses de atuação profissional na escola; (P4) Gênero feminino, com 36 anos licenciada em Educação Física, professora efetiva concursada do Estado do Ceará e contava com 3 anos de atuação profissional na escola.

Como critérios de inclusão dos professores participantes, estes eram pertencentes ao quadro docente permanente das escolas pesquisadas, ministravam aulas de Educação Física aos alunos envolvidos na pesquisa e assinaram o TCLE, aceitando participar da pesquisa respondendo a entrevista, permitindo a observação das aulas e cedendo os alunos de suas turmas para a aplicação dos instrumentos. Os professores P1 e P2 concordaram via TCLE em participar do treinamento para a aplicação do programa de intervenção experimental de Educação Física.

Após a aprovação pelo Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará e a devolução do termo de consentimento, com a assinatura dos pais ou responsáveis, é que as adolescentes iniciaram a participação na pesquisa. Além do consentimento dos pais, as escolares que fizeram parte da amostra concordaram em participar voluntariamente do estudo.

5. MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados contou com diversos instrumentos aplicados às alunas e professores sendo apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Métodos e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Método/instrumento	Amostra
Questionário de caracterização	102 alunas
Questionário atividade física e Esporte	Idem
Imagem corporal (EEICA)	Idem
Observação (SOFIT)	16 alunas
Testes de aptidão física (FITNESSGRAM)	102 alunas
Grupo Focal	48 alunas
Entrevista retrospectiva pré e pós-aula	4 professores
Observação – SOFIT	Idem
Projeto pedagógico	Escola experimental e controle
Plano anual de Educação Física	Idem
Programa experimental de formação	Escola experimental

6. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a viabilização da pesquisa iniciamos o processo com a escolha das escolas. Procuramos identificar escolas que apresentassem aproximações na realidade social, na estrutura física para a ministração das aulas, na disponibilidade de material pedagógico a ser utilizado nas aulas (observado o mínimo de seis bolas de cada esporte de quadra - vôlei, futsal, basquete e handebol, 10 cones, 30 colchonetes, 10 argolas e 20 coletes), com professores de Educação Física efetivos e com estabilidade no cargo, que oferecesse o mínimo de duas aulas semanais e com alunos na faixa etária entre 12 e 18 anos matriculados no Ensino Médio. Para este objetivo lançamos mão do quadro atualizado das escolas da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC e visitamos as escolas para a escolha.

Cumprida a etapa inicial, passamos a fazer os contatos com os diretores, agendando reunião em cada escola. Na reunião, apresentamos o projeto de pesquisa, lavramos o termo de anuência autorizando a realização do estudo e definimos o

encontro com os professores. Para os professores da escola experimental, apresentamos o projeto de pesquisa, explicamos os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos a serem aplicados às turmas, o programa de intervenção experimental de Educação Física a que seriam submetidos e marcamos data para a apresentação do pesquisador aos alunos. O encontro com os alunos teve o objetivo de prestar esclarecimentos sobre a investigação e entregar o TCLE, documento em forma de convite para a participação na pesquisa a ser assinado pelos responsáveis legais e alunos e, também, um termo específico de aceitação de participação na pesquisa pelos professores. Para os professores da escola controle foi cumprida a mesma agenda, com exceção do convite à participação dos professores no programa de intervenção experimental de formação, restrito aos professores da escola experimental.

Para os procedimentos de coleta de dados foi desenvolvido em acordo com os professores uma agenda, contendo a fase inicial de testes, aplicação pré e pós à escola experimental, e um programa de intervenção aos professores entre as duas fases com duração de 29 dias e desenvolvido junto aos alunos por ocasião das três aulas observadas em cada turma. A escola controle teve aplicação em dois momentos sem o programa de intervenção. O início da coleta de dados ocorreu no dia 13 de agosto de 2012 para o grupo experimental, sendo concluída no dia 04 de março de 2013. Para o grupo controle o início da coleta de dados se deu no dia 08 de abril de 2013 sendo concluída no dia 7 de outubro de 2013. Vale ressaltar que no período de coleta de dados na escola controle, convivemos com a greve dos professores por 45 dias e com uma reorganização do calendário para cumprimento dos dias letivos necessários para a conclusão do ano escolar. Este fato motivou uma série de adaptações do pesquisador aos horários dos professores e da nova organização das aulas.

Antes da aplicação dos instrumentos foram realizados ensaios visando a constatação de viabilidade dos mesmos em grau de entendimento, tempo de resposta e eficácia para a coleta de dados.

Na reunião com os professores, além do já descrito, tratamos da organização de um cronograma de aplicação, identificação das turmas, o primeiro contato com os alunos para esclarecimentos sobre a pesquisa, a aplicação dos diversos instrumentos e a entrega do TCLE para assinatura dos alunos e do responsável legal.

Apresentaremos em seguida o detalhamento dos instrumentos utilizados, descrevendo os procedimentos de aplicação.

6.1. ENTREVISTA RETROSPECTIVA PRÉ-AULA E PÓS-AULA

Utilizamos o guia de entrevista pré e pós-aula (anexo 4) de Januário (1996) (anexo 4), com o intuito de conhecer e analisar o pensamento do professor, suas decisões didáticas, estratégias de ensino, objetivos de aprendizagem e conteúdos a desenvolver, de modo a traçar um perfil de cada professor. A opção por este modelo de entrevista deve-se à utilização do momento que antecede a aula e logo após a realização da mesma, o que oportunizava ao professor uma análise de fatos e decisões recentes. Para o pesquisador observou-se a maior brevidade na aplicação, a objetividade das questões colocadas e a possibilidade de análise das falas dos professores ato contínuo ao que observou nas seis aulas em que cada professor foi entrevistado, sendo três antes e três após o programa de intervenção.

Consideramos no contexto das variáveis concernentes aos professores, que a entrevista conseguia definir o seu perfil decisional e as suas preocupações mais pertinentes para a análise de pensamentos didáticos. Para Januário (1996), a análise é definida em categorias. As categorias são as seguintes: avaliação (referência à utilização de técnicas e procedimentos de avaliação sobre a aprendizagem dos alunos), conteúdos (enunciados relativos à seleção, sequência, quantidade e características específicas das matérias de ensino, atividades e situações práticas), disciplina (referente a pensamentos ou decisões sobre a organização, controle e manutenção dos alunos em comportamentos apropriados ou em relação à ocorrência de comportamentos inapropriados), estratégias de aprendizagem e de ensino (construtos mais gerais sobre as abordagens estabelecidas para o ensino e a aprendizagem ou a utilização de estilos e estratégias particulares), gestão (decisões e pensamentos sobre a organização das atividades), instrução (concernente às decisões e pensamentos sobre procedimentos relativos à ação direta do docente de orientar e conduzir as aprendizagens).

Aplicação

A aplicação da entrevista retrospectiva aos professores se deu nos momentos que antecederiam as aulas e logo após a realização das mesmas. A princípio esta técnica apresentou problemas pelo fato dos professores disporem de pouco tempo entre as aulas, haja vista a dinâmica dos horários ser continua, ou seja, os professores recebem os alunos na sala de aula, se deslocam para o ginásio de esportes e logo após a aula

aguardam os alunos se prepararem para retornar à sala e os conduzirem à próxima aula. Ato contínuo, já busca outra turma.

Assim, para a coleta dos dados pela entrevista, contamos com a colaboração das turmas que se comprometeu em manter a disciplina, nos deslocamentos ginásio de esportes/sala de aula, diminuindo o tempo de intervenção dos professores e possibilitando a aplicação da entrevista. Os professores foram entrevistados em sala isolada sem a influência de fatores externos. Foi utilizado um estagiário anotador e um gravador digital SONY modelo ICD-PX312 para o registro em áudio.

6.2. ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO E PLANO ANUAL DE CONTEÚDOS DA ESCOLA

Lançamos mão da análise documental pelo fato de ser um documento editado pela escola, fonte primária das informações que irão subsidiar resposta às questões da pesquisa no que se refere à escola. Assim, analisamos os Projetos Pedagógicos das escolas experimental (anexo 5) e controle (anexo 6) no sentido de verificarmos a existência de estratégias e/ou programas voltados ao desenvolvimento da disciplina de Educação Física e possíveis ações, programas ou projetos relacionados com a formação da imagem corporal. A análise do Plano Anual teve como objetivo identificar a existência de conteúdos voltados ao desenvolvimento da aptidão física e da imagem corporal.

Os documentos foram solicitados às escolas que nos enviou por meio virtual, exceção ao plano de unidade didática da escola de controle que somente existia em suporte de papel.

6.3. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO - UNIDADE DE ENSINO DA APTIDÃO FÍSICA

Desenvolvemos o programa de intervenção apenas para os professores da escola experimental sobre o ensino da aptidão física. Os professores participaram de exposição teórica e vivências práticas do método a ser trabalhado com os alunos no grupo experimental pelo período de 29 dias, como já descrito anteriormente. Após a fase de treinamento os professores aplicaram as atividades durante três aulas consecutivas em

cada uma das turmas pesquisadas, utilizando a metodologia desenvolvida por ocasião do programa, com o objetivo de oportunizar uma maior participação das alunas nas tarefas. Foram abordados conteúdos relacionados com o exercício físico e gasto energético, força muscular e flexibilidade, saúde e qualidade de vida e o conhecimento sobre o corpo com experiências práticas de autopercepção da imagem corporal. O nosso objetivo foi testar se com este programa de intervenção conseguimos melhores resultados no grupo experimental.

Para esta experiência pedagógica, durante a aplicação do programa aos professores utilizamos o contexto dos jogos modificados (Light & Georgakis, 2008). Nos jogos modificados a atividade centra-se no jogo e não em habilidades técnicas como nas abordagens tradicionais (Light, 2004). As aulas iniciam com os jogos modificados, reduzindo exigências de habilidades e permitindo flexibilidade das regras, ocasionando maior participação dos menos habilidosos, em particular as meninas. O desafio inicial era romper com a abordagem tradicional na Educação Física, onde a prioridade está normalmente centrada no ensino da técnica por instrução direta, com a correção dos erros voltada à aprendizagem da habilidade (Light & Georgakis, 2005) até que o aluno, fora do jogo, esteja pronto para jogar. Amparada na abordagem construtivista, o professor age como um facilitador da aprendizagem com a problematização centrada no aluno. Desse modo, ao aprender a jogar participando de situações reais do jogo, simultaneamente exercitam conhecimento tático, discutem em grupo, desenvolvem capacidade de tomar decisões e novas habilidades jogando. Outra situação ocorrida foi a baixa capacidade dos professores de problematizarem no jogo, levantando questões para que os alunos de forma colaborativa apresentassem soluções. Em situações lúdicas oportunizadas pelo jogo, os alunos vivenciam experiências motoras, cooperativas, coletivas e de estratégias onde a interação e a eficácia são facilitadas pela moderada complexidade inicial, possibilitando a participação em conformidade com o seu nível de desenvolvimento. O uso de formas de jogos modificados com regras simplificadas tem o potencial como um instrumento de coeducação para aumentar os níveis de atividade física com intensidade moderada a vigorosa (Van Acker et al., 2010), que corresponde com as diretrizes de atividade física em ambos os sexos, independentemente do contexto da aula.

A exposição teórica e experiências práticas de aplicação do programa foram realizadas em forma de treinamento com a intenção de garantir que as aulas seriam desenvolvidas em conformidade com os objetivos traçados nesta investigação. O

treinamento teve a duração de quatro semanas, com oito encontros, sendo a orientação dos trabalhos realizada pelo investigador.

As sessões de treinamento iniciaram com exposição teórica sobre a disciplina de Educação Física, imagem corporal, questões de gênero, metodologia do ensino, planejamento e decisões didáticas. Em seguida apresentamos estudos sobre a temática dos jogos modificados, níveis de participação das adolescentes nas aulas tradicionais e no método dos jogos modificados. Discutimos os jogos de invasão e como estes se desenvolvem em contexto de ensino nas aulas de Educação Física.

A partir da terceira sessão passamos às vivências práticas. Utilizamos uma turma de alunos do Ensino Médio da escola experimental não participante da pesquisa, da mesma faixa etária dos grupos investigados. Inicialmente o pesquisador assumiu a condução da “aula treino”, sendo filmada a sessão para posterior análise e estudo com os professores antes de assumirem a turma. Utilizamos um passo a passo que possibilitou aos professores participarem de cada etapa, discutindo, se posicionando, tirando dúvidas e sugerindo, tendo o investigador o cuidado para que a compreensão e aprendizagem para a condução pelos professores fossem concretizadas. Em seguida, cada professor assumiu a turma por um período, ficando o investigador atento ao desenvolvimento das atividades e fazendo anotações para discussão com os professores após a intervenção.

Para as três sessões seguintes, acertamos que cada professor assumiria uma “aula treino”, ficando o outro professor como observador quando não estivesse dirigindo a aula. Este procedimento possibilitou aos mesmos fazerem anotações para uma discussão ao final de cada sessão. Na última sessão fizemos uma avaliação sobre a compreensão dos professores no que diz respeito ao jogo modificado e uma reflexão sobre a perspectiva de participação das alunas.

Ao final de cada aula era reservado um tempo para a “roda” de conversa, em que os alunos eram estimulados a falar sobre a participação na atividade, aspectos positivos e negativos, experiências sobre o tema do dia, relação da abordagem com as práticas cotidianas e ampliação de conhecimentos, sendo este momento acompanhado por anotadores do grupo de pesquisa para posterior verificação de informações que merecessem destaque no estudo.

Após a realização do programa para os professores, identificamos por meio de ensaio, que poderíamos iniciar a aplicação da técnica dos jogos modificados e da abordagem teórica da imagem corporal. Solicitamos então que cada um dos professores

preparasse três aulas para a aplicação ao grupo experimental, possibilitando a que procedêssemos a observação das aulas utilizando como instrumento o SOFIT.

6.4. SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME - SOFIT

Este sistema foi utilizado para analisar o currículo em ação e a quantidade e qualidade de atividade do aluno, do contexto da aula e do professor. Trata-se de um instrumento de observação concebido por McKenzie, Sallis e Nader (1991). Este sistema de observação examina fases de decisão. A primeira fase refere-se à atividade dos alunos individualmente e faz-se através da observação de um aluno pré-selecionado, determinando-se o seu nível de atividade física periodicamente. A segunda fase analisa o contexto da aula e a última fase o comportamento do professor. É uma técnica de observação de registro por intervalos durante o tempo útil de aula. Os comportamentos são registrados numa ficha elaborada para esse efeito (anexo 7). O SOFIT nos possibilitou confrontar os dados do contexto da aula e do comportamento do professor com o perfil identificado por meio da análise das entrevistas pré-aula e pós-aula realizada com os professores.

Aplicação

Este instrumento foi aplicado para a coleta de dados de professores e alunas. Inicialmente realizamos um treinamento com os observadores, de modo que estes desenvolvessem as habilidades necessárias para que os resultados estivessem superiores ao valor de referência (85%). Para aferir a fidelidade do nível de concordância recorreu-se ao índice de Bellack. Procedeu-se treino de observação e anotação tendo como recurso aulas filmadas. Foram observadas 3 aulas de 50 minutos. Na primeira aula o índice de concordância entre os três observadores foi 80%. Identificamos que a interpretação dos itens referentes à atividade do aluno, contexto da aula e comportamento do professor apresentava divergência de interpretação. Para resolução do problema realizou-se nova observação, onde cada comportamento era identificado e discutido. Voltamos à observação da segunda e terceira aula com 86% e 91% de concordância respectivamente. Os testes possibilitaram acertos de interpretação e registro, considerados suficiente para início das observações.

Para as observações posicionamos a filmadora em uma angulação adequada para a visualização da quadra, de modo que todo o contexto foi observado sem a necessidade de manipulação do equipamento. Com isso, evitamos a interferência na normalidade das aulas ou influenciarmos comportamentos diferentes do que ocorre no cotidiano das alunas e professores. Microfones sem fio e aparelhos emissores ficavam com os professores e receptores de som com os observadores. Na aplicação do SOFIT, três observadores, sendo um deles o pesquisador, utilizaram a ficha de registro do sistema. Um aparelho MP3 Player Philips GoGEAR SoundDot reproduzia um som pré-gravado e indicava comandos de “observa” e “anota” em intervalos de 10 segundos, sendo que ao final de quatro minutos havia um sinal para a observação de outra aluna.

A observação e registro das aulas iniciava assim que estivessem presentes 51% dos alunos e terminava quando a mesma porcentagem de alunos se ausentava da aula. No final, os dados constantes na ficha de observação eram passados para outra ficha de tratamento de dados que permitia verificar as frequências absolutas e relativas dos comportamentos observados.

O SOFIT foi aplicado em uma turma de cada professor de Educação Física pré-selecionada, sendo a observação registrada durante três aulas seguidas. Para cada turma foram selecionadas seis alunas de maneira aleatória, sendo quatro delas observadas e as duas outras ficando de sobreaviso para possível substituição em caso de ausência das alunas observadas ou ocorrência de imprevistos. Foram observadas 16 alunas (8 da escola experimental e 8 da escola controle), em dois momentos, ocorrendo antes e após o programa de intervenção. Em cada momento foi observado a participação em 3 aulas de cada professor, sendo realizadas 96 observações com vistas a estabelecer-se o nível de participação.

Antes de cada aula os professores recebiam uma ficha (anexo 8) onde descreviam os conteúdos, a matéria e as atividades a serem desenvolvidas, além de observações que julgassem importantes o registro. Após a aula recebíamos as fichas com o intuito de uso futuro na análise dos dados.

6.5. ESCALA DE AVALIAÇÃO DA INSATISFAÇÃO CORPORAL EM ADOLESCENTES -- EEICA

A Escala de Avaliação da Insatisfação Corporal em Adolescentes – EEICA (anexo 9), é uma escala desenvolvida por Landívar e Ayensa (2003), tendo a versão brasileira traduzida e adaptada para o português após prévia autorização dos autores da escala original para validação por Conti, Slater e Latorre (2009). Para a validação, na análise fatorial exploratória foram retiradas as questões que apresentaram coeficiente de correlação inferior a 0,20. Na etapa seguinte foram analisadas a confiabilidade e a reprodutibilidade da escala, obtendo-se valores alfa de Cronbach variando de 0,66 a 0,93 e coeficiente de correlação intra-classe de 0,90.

A EEICA é composta por 32 questões de autopreenchimento na forma de escala de Likert, apresentando uma variação de seis categorias de resposta: 1 - nunca; 2 - quase nunca; 3 - algumas vezes; 4 - muitas vezes; 5 - quase sempre; 6 - sempre. O escore é calculado da seguinte maneira: as questões com direção positiva (questões 1-5, 7-9, 11-17, 19, 20, 22-26, 28, 30 e 31) recebem o valor 0 para as respostas nunca, quase nunca e algumas vezes, o valor 1 para a resposta muitas vezes, o valor 2 para a resposta quase sempre e o valor 3 para a resposta sempre. As questões com direção negativa (questões 6, 10, 18, 21, 27, 29 e 32) assumem o valor 0 para as respostas sempre, quase sempre e muitas vezes, o valor 1 para a resposta algumas vezes, o valor 2 para a resposta quase nunca e o valor 3 para a resposta nunca. O escore é calculado pela soma das respostas e varia de 0 a 96 pontos. Quanto maior a pontuação, maior a insatisfação corporal do jovem (Conti, Slater & Latorre, 2009).

As vantagens desta escala em relação às demais se referem a sua facilidade de aplicação e correção, bem como à obtenção de informações referentes à frequência de comportamentos relacionados ao cuidado corporal, autopercepção da imagem corporal, influência da família, do meio social, as preocupações com a aparência e as preocupações com o peso, especificamente em adolescentes.

Aplicação

A EEICA foi aplicada a todas as alunas participantes do estudo em dois momentos da pesquisa com um intervalo entre as aplicações de 120 dias, sendo uma aplicação antes e outra após a ocorrência do programa de intervenção ao grupo experimental. Para o grupo controle a aplicação pré e pós obedeceu ao mesmo intervalo

de tempo (120 dias), não havendo o programa de intervenção. A escala foi entregue a cada aluno após explicações rotineiras quanto ao preenchimento. Os alunos foram alertados como reforço de que esperávamos ter a opinião sincera sobre o tema, não havendo preocupação em responder questões certas ou erradas. Na aplicação ocorreu uma leitura cuidadosa realizada pelo pesquisador questão a questão e respondida ao mesmo tempo por todos os alunos, amenizando os equívocos de preenchimento e interpretação. Durante a aplicação da escala poucas dificuldades de interpretação foram apresentadas pelos alunos, o que foi prontamente resolvida pelo pesquisador e seu grupo de pesquisa, que acompanharam todo processo esclarecendo as dúvidas que surgiram. Ao final os alunos entregavam a escala, que era verificada para a constatação de que todos os itens haviam sido considerados e assinalados pelos alunos.

6.6. TESTES DE APTIDÃO FÍSICA

O instrumento utilizado na coleta de dados foi uma bateria de testes adaptados do *FITNESSGRAM*, para avaliar a aptidão aeróbia, composição corporal, força e resistência muscular e flexibilidade das alunas. O *FITNESSGRAM* é um programa educativo desenvolvido para auxiliar o professor de Educação Física na avaliação e educação da aptidão e atividade física de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. Para o nosso estudo optamos pela não utilização dos testes de força muscular superior e abdominal. Os componentes associados à aptidão física relacionados à saúde foram analisados mediante aplicação de cinco testes:

- 1) Senta e alcança – O teste utilizou o banco de Wells portátil Instant Pró Sanny com dimensões de 30 cm x 30 cm, parte superior plana e com 56 cm de comprimento, sobre a qual se fixava a escala de medida com amplitude até 50 cm (figura 1), de tal forma que o valor 23 coincidia com a linha onde o avaliado acomodava os pés segundo o protocolo estabelecido por Guedes (2006). O aluno deveria estar descalço e sentado de frente para a base do aparelho (banco) com as pernas estendidas e unidas, e a planta dos pés totalmente em contato com o banco. Com uma mão sobre a outra e tendo as pontas dos dedos coincidindo-se o aluno estendia os braços sobre a superfície do banco, com as palmas das mãos voltadas para baixo. O aluno inclinava o corpo para frente e alcançava com a ponta dos dedos das mãos o mais longe que fosse possível sobre a escala de medida do banco. Cada aluno repetia o

teste três vezes. O melhor resultado alcançado, ou seja, a maior distância das três tentativas foi registrada.



Figura 1. Banco de Wells Portátil Instant Pró Sanny (<http://www.sanny.com.br/>).

- 2) Flexibilidade de ombro – o teste verifica se o aluno toca as pontas dos dedos de ambas as mãos por trás das costas. Para avaliar o ombro direito, o aluno deveria alcançar o meio das costas com a mão direita por cima do ombro direito, como se tentasse “puxar um fecho”. Simultaneamente a mão esquerda deveria ser colocada atrás das costas, tentando alcançar os dedos da mão direita. Para avaliar o ombro esquerdo, o aluno executava o mesmo movimento com a mão esquerda sobre o ombro esquerdo. Ao mesmo tempo, a mão direita deveria tentar tocar os dedos da mão esquerda. O aluno executou este exercício com aproveitamento quando, na avaliação de ambos os ombros, conseguiu tocar com os dedos de uma mão nos da outra.
- 3) Dobras cutâneas – Seguimos o protocolo preconizado por Heyward & Stolarczyk (2000) e utilizamos o adipômetro Sanny (figura 2). Efetuamos todas as medidas das pregas adiposas geminal e tricipital do lado direito do corpo, procurando identificar, medir e marcar o local das pregas adiposas. Este procedimento auxilia avaliadores inexperientes minimizando os erros de medição. Definimos o maior eixo da prega segurando com firmeza entre o polegar e o indicador da mão esquerda. A prega é destacada 1 cm acima do local a ser medido, coloca-se o polegar e o indicador a 8 cm numa linha perpendicular ao eixo longo da prega e realiza-se neste local a medição, mantendo a prega pressionada enquanto a medida é realizada. As hastes do adipômetro são colocadas perpendiculares à prega, aproximadamente 1 cm abaixo do polegar e do indicador, sendo soltas lentamente. Efetuamos as medições das pregas adiposas 4 segundos após a pressão ter sido aplicada para haver estabilização do ponteiro do adipômetro. Foram efetuadas duas medidas para cada local, sendo que quando os valores diferiam para mais ou menos 10%, nova tomada era feita. Os

alunos se encontravam no momento da medição em posição antropométrica, com os braços em posição vertical e pendentes ao lado do tronco e as palmas das mãos voltadas para frente, com os polegares voltados para fora e os restantes dedos para baixo. A cabeça para frente com o olhar para frente em uma linha imaginária no infinito. Os alunos estavam descalços, com os calcanhares unidos e dedos dos pés voltados para frente.



Figura 2. Adipômetro científico Sanny (<http://www.sanny.com.br/>).

- 4) Índice de massa corporal (IMC) – O cálculo do IMC foi realizado dividindo o peso (em quilogramas) pela altura (em metros) ao quadrado e o resultado seguiu a classificação proposta por Cole et al. (2000) para ponto de corte que identifica sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes.
- 5) Teste de “Vai-vem” – Teste progressivo máximo para estimar o consumo máximo de oxigênio ($VO_{2máx}$), desenvolvido por Léger e Lambert em 1982 e modificado por Léger e colaboradores em 1984. Foi realizado em quadra de esportes sendo demarcadas duas linhas paralelas, distantes 20 m entre si, com 2 m após as linhas, livre de obstáculos (piso não escorregadio). Utilizamos uma trena para demarcar a distância de 20 m, fita adesiva colorida para demarcar as linhas no solo e 4 cones colocados nos prolongamentos (extremidades) das respectivas linhas, objetivando a melhor visualização das mesmas. Utilizamos um aparelho de som com potência adequada para o local do teste e o protocolo do teste gravado. O teste teve início com as alunas correndo lentamente e terminou numa velocidade de corrida rápida, num sistema de vai e vem na distância de 20 m, de acordo com o ritmo determinado pelo protocolo. O teste é do tipo escalonado, com estágios de aproximadamente 1 minuto de duração, marcados por um sinal sonoro (bip) que determina o ritmo de corrida do aluno avaliado no vai e vem de 20 m. O estágio (velocidade em km/h) que o aluno para ou não consegue mais manter o ritmo ditado pelo protocolo, indica o nível de aptidão aeróbia ($VO_{2máx}$). Os alunos cruzavam a linha oposta com pelo

menos um dos pés simultaneamente ao sinal sonoro (bip), não devendo sair antes do bip, ou seja, o ritmo do protocolo deveria ser respeitado rigorosamente. O teste inicia com 8,5 km/h e incrementa 0,5 km/h a cada estágio (□ 1'), ou seja, o intervalo entre os bips em cada velocidade diminuirá. Para cada deslocamento de 20 m foi computado uma volta e toda vez que a volta 1 for anunciada, indicará que um novo estágio está começando, desta forma a aluna ia progressivamente aumentando a sua velocidade de corrida. Cada aluna foi orientada para correr até não suportar mais acompanhar o ritmo ditado pelo protocolo; o teste foi dado como encerrado quando esta parou voluntariamente ou quando o avaliador identificou que a mesma não conseguiu por duas vezes consecutivas (ida e volta), ultrapassar com um dos pés as linhas demarcadas. No caso de ocorrer um atraso em uma extremidade e a aluna recuperar-se imediatamente no próximo deslocamento o teste prosseguia normalmente. Porém, uma tolerância de 2 m no atraso de ritmo foi adotada. Esse controle foi feito a partir de linhas pontilhadas e paralelas a dois metros antes das linhas de 20 m; se ao soar o bip, o aluno se encontrava fora desta zona de tolerância por duas vezes consecutivas, a avaliação era encerrada, cabendo ao professor avaliador ou alguém designado, registrar o estágio e o número da volta que a aluna parou no teste. Cada aluna tinha uma pessoa responsável e munida de uma ficha do protocolo, para anotar o estágio e o número da volta que a mesma parou ou tenha atingido o critério de teste encerrado.

Para os testes em questão foram seguidos os procedimentos em relação à metragem, posicionamento e uso dos instrumentos e materiais e tempo adotados pelo protocolo de cada teste que fazem parte do *FITNESSGRAM*. Os valores padrão dos resultados do *FITNESSGRAM* podem ser “necessita melhorar ou está dentro da zona saudável de aptidão física”.

Aplicação

Inicialmente nos dirigimos à sala de aula para a devida explicação aos alunos sobre os procedimentos dos testes, os objetivos e o quanto estes poderiam trazer informação sobre os níveis de aptidão física dos participantes. Os alunos receberam uma ficha padrão para identificação, contendo espaço para que o grupo de pesquisa que acompanhou o pesquisador na aplicação dos testes procedesse ao registro dos resultados. Após o detalhamento dos testes conduzimos os alunos ao ginásio onde procedemos à aplicação em sistema de circuito.

Iniciamos os testes com a tomada das medidas antropométricas. Primeiramente mensuramos a massa corporal utilizando uma balança monitor de composição corporal Tanita BC5554. Os alunos avaliados posicionavam-se em pé, pés descalços e com a menor quantidade de roupa possível em frente à escala de medida. O avaliador situava-se em pé, de frente para o aluno avaliado. Cada aluno subia na plataforma, colocando um pé de cada vez, e se posicionando no centro para a tomada de medida, que era efetuada uma única vez em cada teste. Para a tomada de estatura dos alunos utilizamos um estadiômetro (precisão 1 mm) e fita métrica com hastes (precisão 0,1 mm). O aluno avaliado se posicionava em pé, com os pés descalços e unidos. A região posterior do calcanhar, cintura pélvica, cintura escapular e região occipital estavam em contato com o instrumento de medida. O avaliador posicionado em pé, ao lado direito do aluno. Para o procedimento, o cursor encontrava-se em um ângulo de 90° em relação à escala, tocando o ponto mais alto da cabeça ao final de uma inspiração. As medidas foram realizadas sempre no mesmo horário, coincidindo com as aulas dos alunos. Com estes dados calculou-se o IMC.

Em seguida realizamos os testes de flexibilidade de membros inferiores através do banco de Wells Portátil Instant Pró Sanny e membros superiores com o teste de flexibilidade dos ombros. Na sequência foi feita a tomada das pregas adiposas geminal e tricipital através do adipômetro Sanny e a resitência aeróbia por meio do teste do vai e vem em percurso de 20 m. Após 120 dias os testes foram replicados e os alunos receberam uma ficha (anexo 10) com os resultados e orientações sobre manutenção e melhoria dos níveis de aptidão física.

6.7. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

O questionário de caracterização (anexo 11) foi elaborado especificamente para este fim e teve como objetivo coletar dados iniciais das alunas participantes do estudo, com a função de caracterizá-las nos aspectos pessoal, social e cultural, identificando como as alunas se comunicam e os meios utilizados nessas interações sociais. Verificamos o grau de importância que as adolescentes atribuem à Educação Física e os principais objetivos que valorizam frente às aulas. Outro aspecto constante no instrumento é a identificação do tipo e frequência com que praticam a atividade física.

Esses dados nos possibilitou o acesso a informações importantes para os objetivos da pesquisa.

Validação

Com o intuito de validar o questionário, após a construção levamos o mesmo a uma escola com perfil equivalente às pesquisadas e realizamos uma aplicação experimental. Utilizamos uma turma do 2º ano do ensino médio com a presença do pesquisador. Na aplicação, percebemos dificuldades de interpretação das questões, identificadas no *design* que confundia parte dos alunos. Procedemos a alterações e replicamos o instrumento, não sendo identificados problemas para o preenchimento. Antes de utilizar o instrumento na pesquisa, aplicamos para outra turma e novamente foi satisfatória. Indagamos aos alunos se havia dificuldade para responder ao questionário não havendo manifestação.

Aplicação

Em princípio foram esclarecidos os objetivos do instrumento e a importância da seriedade ao responder as questões, evidenciando não haver respostas certas ou erradas, importando saber como as alunas se posicionavam frente ao tema abordado.

Cada aluna recebeu um questionário e uma esferográfica. O questionário foi preenchido em sala ao final da aula teórica que ocorria sempre antes da prática. Fizemos uma leitura inicial e fomos passo a passo lendo as questões e oportunizando um tempo para que as alunas respondessem, somente passando a próxima questão após todos terem concluído a questão proposta. Solicitamos às alunas a manutenção do sigilo, bem como atenção às respostas e possíveis dúvidas dirigidas ao pesquisador, que acompanhou presencialmente todas as etapas da coleta de dados. Por ser um questionário com questões pessoais e de fácil compreensão, não houve dúvidas quanto ao entendimento.

6.8. QUESTIONÁRIO DE PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADE FÍSICA E ESPORTE

O questionário de participação em atividade física e esporte (anexo 12) foi aplicado às alunas com o objetivo de coletar informações sobre a participação nas atividades físicas e esportivas fora das aulas de Educação Física. Trata-se de uma escala

adaptada por Marques (2010), de um estudo europeu sobre a participação de jovens em atividades físicas e esportes e do *seven-day physical activity recall* (Sallis et al., 1993) que mede a atividade física formal e informal praticada pelos alunos. Com este instrumento coletamos informações: sobre as atividades físicas e esportivas e tempo semanal praticado.

Aplicação

O questionário foi aplicado em sala e como rotina para as aplicações dos instrumentos, voltamos a alertar sobre a necessidade de seriedade nas respostas, evidenciando a importância da informação de cada participante, não havendo resposta certa ou errada. Os alunos receberam uma via do questionário com uma esferográfica. Foi realizada uma leitura das questões constantes e apresentadas as orientações quanto ao preenchimento. Em seguida procedemos mais uma vez à leitura de cada questão, disponibilizando um tempo para que todos respondessem ao mesmo tempo. As dúvidas surgidas foram dirimidas de modo individual quando o aluno requisitava a presença do pesquisador.

6.9. GRUPO FOCAL

Esta técnica foi aplicada às alunas selecionadas para discutir e comentar a questão foco do estudo a partir de suas experiências pessoais. A seleção das alunas obedeceu a critérios que levou em conta características comuns que possibilitasse o trabalho interativo e coleta do material discursivo/interativo. Desse modo, a partir dos resultados dos dados sobre as participantes identificamos as alunas que praticavam atividade física regular e as pouco ativas ou sedentárias, bem como, através das medidas antropométricas as alunas que apresentavam IMC dentro das categorias designadas de peso normal, excesso de peso e obesidade. Essas informações possibilitou a formação de um grupo heterogêneo, representando as diversas condições físicas das alunas, dentro da necessidade de homogeneidade própria de um grupo focal.

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria tão aprofundado e válido com outros métodos (Morgan & Krueger, 1993).

Com este processo interativo realizado com um grupo de alunas participantes da pesquisa, conseguimos levantar questões complementares e de aprofundamento da investigação, como a rejeição ao corpo, utilização de meios e técnicas não naturais como prioritária na busca do corpo ideal, questões relacionados ao peso corporal, satisfação com o corpo e a relação existente entre as aulas de Educação Física e a formação da imagem corporal. Estes dados permitem ainda a validação e a triangulação com outros instrumentos e mais tarde verificamos que podíamos recolher dados sobre informantes importantes que, entretanto sofreram de mortandade estatística, como mais adiante apresentamos.

Aplicação

Foi agendada uma inserção em sala de aula na presença dos professores, para uma conversa com as alunas que estavam participando do estudo, com o objetivo de apresentar a técnica de grupo focal e solicitar a participação. Após a exposição, procedemos à escolha de seis alunas de cada turma para a formação dos grupos. Após a escolha das participantes e agendamento, partimos para a aplicação da técnica.

Em data e hora previamente agendadas, organizamos as alunas em uma sala determinada pela coordenação da escola, devidamente identificadas por crachá e códigos que garantiam o seu anonimato, sendo E = Experimental e C = Controle, seguido de S = Sujeito, de 1 a 6 (Ex: E1S1, Grupo Experimental 1 sujeito 1). As alunas foram convidadas a sentar em volta de uma mesa, de modo que todas pudessem ver e ouvir as falas das colegas e estivessem incluídas no contexto evitando dispersão. Para a coleta das informações lançamos mão de duas anotadoras que registravam em tempo real no diário específico as questões que nós destacávamos nas falas das alunas, um gravador digital Sony modelo ICD-PX312 para o registro integral em áudio do encontro, além de uma filmadora Powerpack modelo Full HD-1080p com suporte de um tripé para registro de imagens. Mesmo com a anuência das participantes, percebemos logo no primeiro grupo, que enquanto a filmadora estava ligada havia timidez nas alunas. Assim, optamos já no primeiro encontro em suspender a gravação de imagens, sendo o resultado dessa decisão positivo, pelo fato de identificarmos, a mudança de comportamento, a maior fluência das falas e a descontração das alunas. Constatamos que a certeza do anonimato favoreceu uma maior participação das alunas e um melhor aprofundamento e qualidade dos relatos, potencializando a técnica e nos trazendo um maior número de relatos.

Iniciamos a aplicação da técnica de posse de um roteiro estruturado (anexo 13) abordando questões sobre as preocupações com o aspecto físico, as atitudes relacionadas ao desejo do corpo ideal e a relação da Educação Física com a formação da imagem corporal. Esta abordagem trouxe informações sobre a imagem corporal e a rejeição ao corpo nas relações sociais, os meios utilizados na busca do corpo ideal, a satisfação com o corpo atual, a percepção sobre as aulas de Educação Física e a relação com a imagem corporal. As alunas se mostraram abertas ao diálogo proposto, contribuindo com suas experiências pessoais e trazendo histórias de vida principalmente nas relações destas com a sua imagem corporal e também de familiares e amigos.

7. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta, partimos para a etapa de tratamento dos dados, organizados e classificados de forma sistemática, passando pelas etapas de seleção, codificação e tabulação. Na codificação classificamos os dados para análise, agrupando-os sob determinadas categorias e atribuindo códigos, números ou letras, de modo que, a cada item fosse atribuído um significado.

Para todas as variáveis dos questionários procedeu-se à estatística descritiva, calculando-se porcentagens, média, desvio padrão, valor mínimo e máximo. Para as variáveis contínuas e ordinais passíveis de serem tratadas como quantitativas foram avaliadas a normalidade das suas distribuições e a homogeneidade de variâncias, respectivamente, com o teste de Kolmogorov-Smirnov ou Shapiro Wilk, consoante o grupo analisado tivesse mais ou menos 50 indivíduos, e com o teste de Levene. Sempre que um dos grupos analisados tivesse um número de sujeito igual ou superior a 30 evocou-se a teoria do limite central.

Com os resultados provenientes do EEICA, no primeiro e no segundo momento da sua aplicação, procedeu-se ao cálculo da sua consistência interna, obtendo-se valores de alfa de 0,87 e 0,84, respectivamente. Em seguida calculou-se um escore que traduzisse a percepção geral da imagem corporal de cada aluno. Não obstante, para análise dos construtos da imagem corporal apresentados no EEICA (Conti et al. 2009), recorreremos a análise fatorial exploratória, para a extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação de Varimax. A aplicação da análise fatorial aos 32 itens do EEICA, depois de verificada a sua adequabilidade, por via do

teste de esfericidade de Bartlett ($X^2(496)=1871,106$, $p<0.001$) e da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0.803$), permitiu a extração de 7 componentes, de acordo com a regra do *eigenvalue* superior a 1, que explicavam 65,8% da variância total das variáveis originais. Todavia, o agrupamento dos itens não seguia o descrito por Conti et al. (2009) e não era possível uma interpretação dos itens agrupados em cada componente. Deste modo, optou-se por computar novas variáveis a partir de itens que substantivamente tivessem o mesmo significado, após verificação da sua consistência interna através do alfa de Cronbach. Os construtos criados foram: autopercepção da imagem corporal, preocupações com o peso, meios utilizados para conseguir o corpo ideal, rejeição ao corpo atual, dificuldades com a vestimenta, satisfação com a aparência, controle na alimentação e medo de engordar, com valores de consistência interna de $\alpha=0,7$.

A relação entre as diferentes componentes da aptidão física (a zona saudável de aptidão física), e a percepção de imagem corporal (escore total e as dimensões percepção corporal, preocupações com o peso e consciência geral do corpo) foi avaliada pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney.

A relação entre a prática de atividade física, organizada e não organizada, e a percepção da imagem corporal (escore total e as dimensões percepção corporal, preocupações com o peso e consciência geral do corpo), nos dois momentos do estudo, foi analisada através do coeficiente de correlação de Rho de Spearman.

A significância das diferenças entre os dois grupos (controle e experimental) relativamente à prática de atividade física e aptidão física, nos dois momentos, foi avaliada com o teste *t*-Student para amostras independentes.

As análises das significâncias das diferenças entre os valores observados nos dois momentos da coleta de dados, em cada grupo do estudo, relativamente à prática de atividade física, aptidão física e percepção da imagem corporal foram avaliadas com o teste *t*-Student para amostras emparelhadas. Importa referir que neste caso procedeu-se à análise da significância das diferenças para o escore total do EEICA para as dimensões (percepção corporal, preocupações com o peso e consciência geral do corpo) e ainda para cada um dos 32 itens, uma vez que essa análise seria importante para a identificação da variação de aspectos específicos da imagem corporal.

Com a análise qualitativa pretendíamos complementar os dados quantitativos, procurando possíveis explicações implícitas nos discursos, documentos e depoimentos, estabelecendo configurações e fluxo de causa e efeito. Para este fim utilizamos a análise de conteúdo, técnica de tratamento de dados qualitativos que se aplica a “discursos”

diversificados, oscilando entre a objetividade e a subjetividade, partindo das unidades de registro ou de codificação (Bardin, 1977). Das mensagens dos sujeitos e do próprio guia da entrevista foram definidas as categorias de análise das mensagens. A partir das categorias foram denominadas as subcategorias, de forma a classificar mais especificamente as unidades de registro.

Para o tratamento dos dados provenientes da entrevista retrospectiva, análise documental e do grupo focal, utilizamos o recurso de análise do conteúdo, traduzido em um conjunto de processos que conduzem à interpretação de elementos textuais, neste caso, das transcrições das entrevistas, análise do projeto pedagógico (PP) e das falas provenientes de gravações do grupo focal. Inicialmente foi feita uma leitura flutuante e, em seguida, definimos as unidades de análise, optando pelo “tema” para a formação das unidades de registro. Enfim, formulamos hipóteses e criamos a priori categorias de análise.

Os dados quantitativos foram tratados com recurso ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 22. O nível de significância definido para as análises foi de 0,05.

8. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Qualquer estudo tem limitações. Neste estudo, identificamos algumas limitações, que passamos a identificar. O tempo de aplicação do programa experimental é, em primeiro lugar, uma grande limitação, dado que muitos efeitos só a médio ou em longo prazo podem produzir efeitos mais desejáveis, como a modificação de atitudes ou de autopercepções dado serem constructos estáveis. Aliado a este fator, o treino de intervenção do contexto dos jogos modificados é pouco significativo para modificar comportamentos nos professores, não permitiu verificar mudanças significativas no comportamento das alunas. A amostra é reduzida, sendo difícil de realizar estudos experimentais em contexto real de ensino com grandes amostras sem um programa fortemente financiado e apoiado. Ainda, reduzida ao gênero feminino, a amostra torna-se mais limitada. Todavia, os métodos estatísticos usados, nomeadamente os teste não paramétricos têm demonstrado robustez na análise de dados provenientes de amostras de pequena dimensão.

Os estudos longitudinais e de acompanhamento estão sujeitos ainda à mortandade estatística. Neste estudo também aconteceu que nem todas as alunas cumpriram todos os protocolos e provas. Deste modo, seguimos o seguinte procedimento: foram excluídas da análise quantitativa as alunas que faltaram a alguma prova ou protocolo; e foram incluídas na análise qualitativa algumas alunas que, embora estejam na situação anterior, tendo faltado a alguma prova ou protocolo, são objeto de análise por serem casos de interesse para a pesquisa.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados referentes aos objetivos propostos para esta investigação. Iniciaremos com os resultados relacionados aos professores, seguido das escolas e por fim das alunas.

1. RESULTADOS REFERENTES AOS PROFESSORES

Os resultados aqui apresentados foram alcançados por meio da entrevista aplicada aos professores (P1, P2, P3 e P4) e observação das aulas. Recordando o já descrito na metodologia, registramos a categorização das variáveis pela frequência de proposições, sendo criadas as categorias Preocupações práticas e Decisões de ensino, o que nos oportunizou a descrição do perfil dos professores. Em seguida, foram observados os 4 professores (2 da escola experimental e 2 da escola controle) em dois momentos, antes e após o programa de intervenção, totalizando 96 observações, sobre as ações dos professores referente ao conteúdo e contexto das aulas de Educação Física por meio do SOFIT.

1.1. RESULTADOS DAS PREOCUPAÇÕES PRÁTICAS E DECISÕES DE ENSINO

Na tabela 3 apresentamos os resultados referentes às preocupações práticas dos professores. Foram analisadas as variáveis preocupações com o próprio, sendo o foco a concentração sobre si mesmo, preocupações com a atividade, onde o foco se dirige preferencialmente às tarefas e ações de ensino e preocupações de impacto, incidindo sobre o resultado ou efeito da ação do professor. Os resultados apontam para uma maior média de preocupações de impacto no pré-aula (44,7%) e pós-aula (39,2%) na escola experimental e pós-aula (48,7%) na escola controle.

Tabela 3. Preocupações práticas pré e pós-aula.

	Escola experimental			Escola controle		
	P1	P2	Média	P3	P4	Média
Pré-aula						
Próprio	26,7	20,8	23,8	50,0	28,6	39,3
Atividade	30,0	33,3	31,7	37,5	47,6	42,6
Impacto	43,3	45,9	44,7	12,5	23,8	18,2
Pós-aula						
Próprio	30,0	15,5	22,8	21,0	16,7	18,9
Atividade	22,5	53,8	38,2	31,6	33,3	32,5
Impacto	47,5	30,8	39,2	47,4	50,0	48,7

Para as decisões de ensino analisamos a tomada de decisões pela experiência, centrada na prática do professor e ligadas às rotinas de ensino, as decisões pelo planejamento, onde o professor justifica suas ações pelo programa ou planejamento conjunto da escola, e pelas preconcepções, que são as teorias pessoais que o professor utiliza para justificar suas decisões.

A Tabela 4 mostra que as maiores médias verificadas nas decisões de ensino dos professores da escola experimental se concentravam na experiência no pré (42,3%) e pós-aula (35,7%), enquanto na escola controle as decisões ocorriam com base no planejamento tanto no pré (72,9%) como no pós-aula (63,5%).

Há uma tendência positiva a assinalar quanto aos professores da Escola experimental, dado que possuem mais Preocupações de impacto e menos Preocupações sobre o próprio que os professores da Escola controle. Este dado pode justificar uma maior orientação para os fins e objetivos educativos.

Tabela 4. Decisões legitimadas de ensino pré e pós-aula.

	Grupo Experimental			Grupo Controle		
	P1	P2	Média	P3	P4	Média
Pré-aula						
Experiência	47,0	37,6	42,3	23,5	14,3	18,9
Planejamento	29,4	41,5	35,5	64,7	81,0	72,9
Preconcepções	23,6	21,0	22,3	11,8	4,7	8,3
Pós-aula						
Experiência	31,3	40,0	35,7	33,3	5,3	19,3
Planejamento	29,4	33,3	31,4	53,3	73,6	63,5
Preconcepções	23,6	26,7	25,2	13,4	21,0	17,2

Os professores da Escola controle são mais dependentes do planejamento, o que pode significar menos capacidade de adaptação e de criatividade. Por outro lado, e coerente com este resultado, os professores da Escola experimental possuem maior

número de Preconcepções, oferecendo um quadro teórico pessoal mais iluminado na tomada de decisões pedagógicas.

1.1.1. RESULTADOS DAS PREOCUPAÇÕES PRÁTICAS PRÉ E PÓS-AULA P1 ESCOLA EXPERIMENTAL

As preocupações práticas do P1 na entrevista pré-aula se concentraram em maior frequência com o impacto (43,3%). O P1 era reconhecido no ambiente escolar como um professor que demonstrava responsabilidade e preocupação com o resultado do ensino

Minha intenção principal é que eles tentem vivenciar, tente diferenciar qual é o tipo de exercício que eu pedi o tipo de prática que eu pedi e tentar executá-la, tentar identificar que não é uma coisa tão difícil, que isso acontece no cotidiano.

Desse modo, procurava sempre relacionar o que ensinava com a possibilidade dos alunos incorporarem os hábitos adquiridos em suas rotinas

faz parte do conteúdo com relação à qualidade de vida e a prática do exercício, então selecionamos por achar que faz parte de uma possível atividade fora da escola.

Em seguida o P1 demonstra maior preocupação com a atividade (30,0%). O professor cobra o tempo inteiro os alunos para que participem da aula, mesmo admitindo que estes não estivessem conseguindo concluir a atividade proposta

Alguns alunos podem se queixar de que estão cansados quando ainda tiverem na metade do caminho, ainda na metade da aula, alguns se queixarem dizendo que não conseguem fazer mais.

Há de se referir, no entanto, que existe também resistência dos alunos pelo fato das atividades propostas serem pouco dinâmicas, e o P1 a todo o momento interromper a aula para chamar a atenção sobre a dispersão dos alunos, instruir ou repetir o que foi discutido em sala. Apesar de ser um professor que demonstra interesse durante as aulas, o P1, por assumir também a função de “coordenador de turma”, vez ou outra descuida da organização da aula no que se refere ao espaço e materiais, e, mesmo percebendo que a escola não disponibiliza o recurso pedagógico que precisaria (material para realização dos testes físicos), não procurou adaptar materiais e desenvolveu a atividade, contabilizando prejuízos para o ensino e participação dos alunos

Nos testes eu precisaria do espaço adequado, da metragem adequada ou do material adequado e isso não é possível. Alguns eu até poderia tentar adaptar, mas eu acho que pela correria também eu não me preocupei muito com isso.

Bem próximo das preocupações com a atividade é a frequência com que o P1 se preocupa com o próprio (26,7%). Na aplicação do conteúdo o P1 estava inseguro quanto à aceitação dos alunos no que se refere à participação, sendo esta situação observada repetidas vezes. Os alunos, apesar de respeito ao professor, não participavam efetivamente das aulas, estando em quadra, mas pouco interagindo com a atividade

Eu acho que eu não vou conseguir ter uma resposta boa não e na realização das atividades, o meu controle vai fugir um pouco porque eu tenho que observar todos ao mesmo tempo. Eu sei que enquanto eu estiver olhando para um grupo, o outro pode estar fazendo errado.

Na entrevista pós-aula o P1 confirmou uma maior preocupação com o impacto (47,5%). Utilizou-se da intensidade da atividade e do nível de aptidão física dos alunos para trazer a questão para uma reflexão, mesmo constatando que os seus alunos não estão adaptados a esse tipo de aula, o que demonstrava baixo nível de aptidão física da turma

Se por causa da aula vão procurar fazer exercício, não sei. Mas que perceberam que estão despreparados, isso daí eu sei que eles perceberam.

Notávamos também que a preocupação com o impacto se concentrava na adesão dos alunos à prática de exercícios mais pelo desejo e crença do professor do que o resultado de estratégias de ensino

Eu carregando mais nesse esforço físico em outras aulas, pode ser que eles consigam perceber a diferença da prática do exercício fora da escola.

Nas preocupações com o próprio (30,0%), o P1 demonstrava que algumas situações ficaram fora de controle e o mesmo não conseguiu alternativa didática ou uma nova estratégia para mudar a situação

Eu não sei como resolver isso.

Outra questão recorrente se apresenta no fato de procurar significado ao que ensina na perspectiva de que o aluno assuma as práticas de atividades físicas e esportivas como hábito saudável, reforçando a afirmativa anterior de saber o objetivo do que ensina sem conseguir transformar em aprendizagem

Eu ainda não consegui perceber como eu posso intervir isso na prática fora da escola.

A preocupação com a atividade no pós-aula caiu de 30,0% para 22,5%. O P1 continuou com o mesmo pensamento do pré-aula, confirmando as dificuldades dos alunos em realizar a atividade sem decidir por mudar a dinâmica da aula ou a estratégia de ensino

Alguns se cansaram antes de terminar, alguns se queixaram por não conseguir fazer por muito tempo ou não conseguirem fazer o movimento.

Outro aspecto que mereceu relevo foi verificar que o P1 tem consciência de que a metodologia utilizada não tem sido favorável à participação dos alunos

Eu percebo que utilizando muito isso (exercícios), eu torno a aula muito mecânica, muito prática no sentido de só reproduzir, só reproduzir.

1.1.2. RESULTADOS DAS DECISÕES LEGITIMADAS DE ENSINO PRÉ E PÓS-AULA P1 ESCOLA EXPERIMENTAL

Para as decisões de ensino pré-aula a maior parte das proposições do P1 (47,0%) se concentraram na experiência. O P1 se utiliza de ascendência sobre os alunos para pressioná-los a participar das aulas. Existe um respeito mútuo entre professor e aluno, o que pode favorecer as decisões nesta perspectiva, mesmo com esta característica, por vezes presenciamos baixa participação da turma nas aulas práticas

A alternativa que eu utilizo é a pressão mesmo e às vezes dá certo, às vezes, basta um empurrão ou um olhar diferente pra eles começarem a fazer e depois flui... Às vezes, não.

Por outro lado, esta tensão obriga o P1 a uma maior atenção e presença junto aos alunos. Foi observado que os alunos assumem comportamento não compatível com esta relação, pois na falta de acompanhamento mais próximo, alguns negligenciaram ou pararam totalmente de realizar as atividades

O meu controle vai fugir um pouco, então eu vou passar nas estações pra tentar fazer as correções.

As decisões pelo planejamento também obtiveram considerável frequência (29,4%). O P1 demonstra seguir o plano anual sem margem para improvisos ou mudanças nos conteúdos, mesmo reconhecendo que poderia abordar de outra forma

Faz parte da divisão dos conteúdos que a gente trabalha, no plano anual. E a gente acabou de ver alguns aspectos relacionados às valências físicas ou às qualidades físicas.

O professor consegue relacionar bem os conteúdos com a matéria

A gente resolveu utilizar parte dos conteúdos que foram pré-selecionados por nós. Faz parte do conteúdo com relação à qualidade de vida e a prática do exercício.

Pela segurança na abordagem dos conteúdos que o P1 afirma ter, também tomou decisões com base em concepções (23,6%)

Eu direciono muito o que eu quero. Então isso é muito comum na minha avaliação. Eu tenho muita vontade que eles respondam uma coisa e eu acabo perguntando o que eles deveriam responder.

Esse comportamento também foi um dos fatores responsáveis por aulas pouco dinâmicas, com diversas intervenções do P1 diminuindo a fluidez

Eu quero intervir! Eles vão jogar o que eles estão apresentando, mas ao mesmo tempo vai ter mais correção minha do que eles próprios tentando apresentar.

As decisões de ensino na pós-aula, evidenciam uma maior incidência de decisões do P1 com o planejamento (50,0%)

Não tive dificuldades, eu preparei a aula baseada no que a gente tinha planejado.

Este modo de ação reflete na tomada de decisão, quando o P1 percebe que a aula não ocorreu conforme o planejamento

Talvez deva repensar melhor o conteúdo antes da prática pra poder eles conseguir perceber mais essa relação que proponho.

As decisões tomadas com base na experiência com 31,3% vêm em seguida. O P1 se utiliza de recursos didáticos já experimentados para alcançar os objetivos propostos nas aulas

Em aulas anteriores, com alguns direcionamentos feitos na aula teórica, eu consegui com que eles entendessem a volta à calma, que o retorno é importante.

Este comportamento parece dar segurança em suas decisões:

Com as observações que a gente faz no final eles conseguem perceber isso.

Nas decisões resultantes de concepções (18,7%), o P1 mesmo com menor incidência, parece agir demonstrando segurança em ideias já consagradas em outras situações

Gostei em parte, também porque acho que aconteceu o que eu previa. Isso eu esperava e isso também era provavelmente o adequado.

Perfil do professor P1

O P1 apresentou maiores preocupações com o impacto do ensino tanto na pré como na pós-aula e tomou decisões com base na experiência também na pré e na pós-aula. Mostrou-se um professor com facilidade nas relações com a comunidade escolar. Transitava bem pelos espaços da escola, requisitado pelos alunos e respeitado pelos pares e funcionários. O diretor demonstrava confiança e, desde o princípio da pesquisa, delegava ao P1 autonomia e poder de decisão no ambiente escolar, fato que favoreceu ao desenvolvimento da investigação, pois a autoridade a ele delegada refletiu na figura do pesquisador e alunos do grupo de apoio ao estudo, possibilitando a utilização de todos os espaços da escola e o livre acesso aos materiais.

Os alunos identificavam o P1 como alguém que extrapolava a função de professor e por diversas vezes presenciamos alunos solicitando ao P1 orientações sobre aspectos do cotidiano escolar e das relações sociais fora da escola. Apesar da experiência como professor ter pouco mais de três anos, o P1 exercia autoridade entre os pares, sendo indicado coordenador de turma. Esta função era atribuída na escola a professores mais experientes, visto que acompanhavam o rendimento acadêmico dos alunos, participavam das reuniões de pais orientando diretamente alunos e família. O coordenador de turma tinha o poder de requisitar a presença dos responsáveis legal para tratar casos específicos (e.g., disciplina, desempenho escolar e participação nas aulas).

A formação acadêmica de P1 contempla, além da licenciatura em Educação Física, uma especialização em Educação Física escolar. Apresenta preocupações com a Educação Física desejando pesquisar sobre sua prática, fato constatado em sua aprovação na seleção para o Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, onde hoje é aluno. Na formação continuada atualiza-se com frequência participando de cursos de curta duração, fóruns e seminários de discussão.

No contexto das aulas era reconhecido pelos alunos como um professor que exigia a participação efetiva nas atividades, utilizando para este fim a sua autoridade e a “pressão”. Mostrava-se na maior parte de suas práticas, organizado na condução das

aulas, sendo vez ou outra, devido à rotina da escola, imprevidente com os materiais e o espaço a ser utilizado. Era rigoroso com a disciplina.

1.1.3. RESULTADOS DAS PREOCUPAÇÕES PRÁTICAS PRÉ E PÓS-AULA P2 ESCOLA EXPERIMENTAL

As preocupações práticas pré-aula do P2 apresentaram maior frequência com o impacto (45,9%). O P2 procurou responder a todas as questões aplicando um discurso formatado para uma aula ideal, sempre justificando suas ações na resultante aprendizagem dos alunos e importância do conteúdo

Procurando identificar ao término da aula qual foi a relação deles com a força que eles estavam executando, se eles conseguem identificar a resistência de força como foco principal.

Ao falar sobre o objetivo da aula deixava claro suas preocupações com a aprendizagem dos alunos

Se eles conseguissem no final entender, que, a agilidade vai ser um aspecto diferente da velocidade e de qualquer um outro que eles vão estudar... flexibilidade, resistência.

As preocupações com a atividade tiveram 33,3%, onde o P2 desde o início já identificava que teria problemas com base na metodologia adotada para a dinamização do conteúdo

Pelo fato deles acharem a atividade talvez muito parada. Então eu acho que isso vai ser uma grande dificuldade, acho que isso deve gerar nos alunos algum desinteresse.

Quando identificava o problema antes da aula, o P2 permanecia com a mesma estratégia de ensino, gerando desinteresse e casos de indisciplina pelos alunos

O problema é não levar tão a sério a atividade que está sendo feita e aí fazer com que outros indivíduos não queiram participar porque três ou quatro pessoas não estão levando a sério.

As preocupações com o próprio (20,8%) de certa forma confirmam a insatisfação do P2 com o que vai propor aos alunos como atividade

Receio a não participação, da não efetiva participação dos alunos deles não se sentirem estimulados de participar da atividade assim como ocorreu em outras turmas.

É possível que os alunos não compreendam a razão e a importância do conteúdo abordado na atividade apresentada pelo P2

O desinteresse em fazer a atividade pode ser o aspecto mais crítico eu acredito, de não encontrar sentido naquilo ali que eles vão estar realizando.

Relacionado ao pós-aula, as preocupações do P2 incidem com maior frequência na atividade (53,8%). Essa mudança já se configurava em suas falas, onde constantemente se referia a atividade que seria desenvolvida

Eu acho que os alunos não se sentiram muito estimulados a realizar as atividades e foi muito mesmo pela característica da aula como eu tinha previsto.

Na proposição da atividade, o P2 chegou a identificar dificuldade com o espaço

Só o ambiente que atrapalhou um pouco mesmo, a sala pelo horário em que foi realizada a atividade fica muito quente.

As preocupações com o impacto atingiram 30,8% e mesmo com a possível falta de estímulo dos alunos, que previa para o início da atividade, o P2 afirma ter conseguido êxito

As respostas no final me deram uma avaliação de que as estratégias foram bem coerentes. Acho que eles conseguiram entender a questão da flexibilidade e do alongamento.

As preocupações com o próprio permaneceram com menor frequência (15,4%) e de certa forma demonstra uma “confusão” na percepção que o P2 tem de sua aula, voltando a questionar a forma como a atividade foi desenvolvida

Ainda não consegui alcançar todos como é da vontade, buscar fazer com que se estimulem, sempre procurando outras estratégias.

A estratégia utilizada parece ser um problema que o P2 não conseguiu solucionar

Eles não gostaram da aula parada, estagnada... Eu acho que foi isso.

1.1.4. RESULTADOS DAS DECISÕES LEGITIMADAS DE ENSINO PRÉ E PÓS-AULA P2 ESCOLA EXPERIMENTAL

As decisões pré-aula do P2 se basearam no planejamento (41,5%). Identificamos tanto no P1 como no P2 da escola experimental, que existe sintonia no desenvolvimento do plano anual. Ambos seguem rigorosamente o conteúdo a ser ministrado obedecendo ao plano

Foi a partir do conteúdo programático desse período letivo, de estar tratando acerca das capacidades físicas teoricamente na sala de aula e decidiu-se levar pra prática.

O que continuamos percebendo, é que, mesmo abordando o conteúdo na teoria em sala de aula, por ocasião das atividades ainda permanece uma tendência às exposições e instruções demoradas, impedindo maior tempo de participação dos alunos em atividade física de moderada a vigorosa

A intenção é tentar agrupar o conteúdo de sala de aula que nós estávamos conversando iniciando um diálogo sobre a compreensão das capacidades físicas.

O agir e tomar decisões pela experiência atingiram 37,6%. O P2 utiliza de uma prática pouco recomendada, que é a barganha para a participação dos alunos nas atividades

Dentro da aula deixo os alunos fazerem outras atividades que possam se sentir motivado, como jogar voleibol ou futsal. É uma troca.

Este comportamento de certa maneira, acaba por gerar outro problema que é a indisciplina

Eu consegui identificar um grupo de alunos que, busca de certa forma intimidar, fazer com que as colegas não se sintam à vontade de realizar a atividade.

As decisões motivadas por pré-concepções alcançaram 21,0% e retratam que o P2 utiliza também de teorias pessoais na resolução de situações problema, tanto na abordagem do conteúdo

Tentar fazer com que eles tragam à tona a percepção das atividades e como aconteceu essa flexibilidade e sabendo que eles vão possivelmente confundir.

Quanto aos aspectos relacionados à disciplina dos alunos

Eu vou minar esses alunos não colocando perto das pessoas que eles possam conturbar e atrapalhar a atividade e de como vão reagir ao toque, ao contato com o outro.

Nas decisões tomadas no pós-aula o P2 muda a prioridade de suas decisões para agir com base na experiência (40,0%). Ainda permanece um conflito entre a estratégia utilizada para o ensino e o resultado previsto

Eu acredito que para outras turmas eu tenho que bolar atividades diferentes e estratégias diferentes.

O professor percebe que a aula não saiu como o esperado, mas constatamos que sua ação se resume à preocupação, não gera uma decisão para mudança

Então se eu tivesse trazido outros aspectos ou do esporte ou do dia-a-dia, com certeza teria sido muito mais produtivo.

As decisões tomadas a partir do planejamento apresentaram frequência de 33,3%. O P2 cumpre o plano, mas não parece pensar a aula de acordo com as características de sua turma. Ainda é frequente a insatisfação com o resultado do ensino. Percebemos isso quando se refere sobre a aula em sala

Eu acho que da pra poder tirar mais; é, algumas características de estratégias depois que o diálogo, que o debate em sala de aula for melhor formulado

e também na aplicação prática

Alteraria talvez a forma de iniciar, a ordem das atividades eu colocaria numa ordem melhor.

As decisões do P2 por concepções aumentaram no pós-aula (de 21,0% para 26,7%). O discurso confuso de que sabia que não seria o ideal

Foi muito mesmo pela característica da aula como eu tinha previsto...eu imaginei que poderia acontecer.

mas poderia ter realizado a atividade diferente ou de que a atividade foi exitosa se repete:

Eles só foram atingidos porque eles conseguiram perceber o que era força.

Perfil do professor P2

O P2 apresentou preocupações com o impacto do ensino na pré-aula e com a atividade na pós-aula, tomando decisões com base no planejamento na pré-aula e com a experiência na pós-aula. Desde os primeiros contatos que antecederam o estudo estava

disposto a contribuir, mas sem apresentar comprometimento. No relacionamento com os alunos assumia uma postura neutra e pouco se envolvia além das aulas. Com os demais professores a conduta era semelhante estando sempre distante e introspectivo, mas cumprindo com deveres administrativos.

O P2 é especialista em Educação Física escolar, mas não participa na formação continuada. Parece acomodado com sua condição de professor efetivo do estado, visto que, com a estabilidade no emprego, apresenta uma característica comum a certos professores da rede pública de ensino, onde a acomodação profissional não contribui para a melhoria da qualidade e do *status* da disciplina na escola. Tinha um discurso “pronto” para definir a abordagem e metodologia que aplicava nas aulas, no entanto, sua prática não refletia o que falava em teoria.

Os alunos identificavam no P2 um professor que não demonstrava interesse e motivação para as aulas. A rotina de insatisfação se refletia na baixa frequência e pouca participação dos alunos. O P2 chegava a “negociar” com os alunos a flexibilidade nos conteúdos, oferecendo um tempo de aula para que os alunos escolhessem o que gostaria de fazer, desde que, participassem no início das aulas do conteúdo constante no planejamento.

1.1.5. RESULTADOS DAS PREOCUPAÇÕES PRÁTICAS PRÉ E PÓS-AULA P3 ESCOLA CONTROLE

As preocupações práticas relativas à pré-aula do P3 mostraram uma maior preocupação com o próprio (50,0%). O P3 não desenvolve suas aulas com base em um plano anual de conteúdos, apesar da existência do documento oficial da escola, que é identificado como “plano de unidade didática”. A sua preocupação vem ao encontro do que os alunos recebem como ensino.

Preocupação com a receptividade dos alunos. Da aceitação dos mesmos, dos próprios alunos com a aula.

O professor improvisa constantemente não havendo sequência ou progressão no desenvolvimento dos conteúdos

Acho que acima de tudo a integração entre os mesmos, já que é uma aula diferente do que eles estão habituados.

As preocupações com a atividade vêm em seguida com 37,5%. O P3 encontra na vestimenta dos alunos um elemento que dificulta o desenvolvimento das aulas, pois em sua avaliação o fato de fazerem aulas descalços traz riscos à integridade física

Os alunos, geralmente, fazem as atividades descalços. Então essa é uma preocupação para que não faça a atividade com tanta força e velocidade.

Na aplicação dos conteúdos demonstra ter estratégias pontuais na resolução de possíveis problemas

A preocupação dos meninos se adaptarem aos movimentos que vão ser propostos, de uma forma que não venham a prejudicar, é, na própria aula, no desenvolvimento da própria aula.

As preocupações com o impacto do ensino perfazem a menor frequência com 12,5% e por vezes estão relacionadas ao *feedback*

Deles me transmitirem de alguma forma que estão gostando da aula, participando ativamente, sem a restrição de participar com outros colegas.

Foi observado nas aulas do P3 uma tendência em transformar as aulas em práticas recreativas, não havendo coerência entre conteúdo, faixa-etária e o nível de desenvolvimento dos alunos.

Desenvolver a coordenação motora em relação aos movimentos que vão ser propostos e participação no desenvolvimento da aula.

No que refere a pós-aula o P3 apresentou maior preocupação com o impacto (47,4%). Suas preocupações com o impacto centrava-se por vezes na pouca participação dos alunos

Os objetivos não foram atingidos por essa dispersão dos mesmos, essa falta de concentração.

Em outro momento se voltava para a avaliação que os alunos faziam da aula

Ao final da aula quando eu tive que dizer que a aula tinha acabado os mesmos queria continuar, então isso faz com que, eu acredito que o objetivo da aula tenha sido alcançado.

As preocupações com a atividade vieram em seguida com 31,6%, permanecendo o foco direcionado aos alunos na justificativa dos problemas no desenvolvimento das aulas

Os meninos estavam fazendo as atividades de calça, então acaba que em alguns movimentos eles estão de certa forma deixando a desejar.

Outra situação que foi percebida foi o desinteresse dos alunos pela atividade

Na hora do trabalho com o jornal que foi utilizado, por estarem um pouco dispersos, eles deixaram a atividade a desejar.

As preocupações com o próprio tiveram 21,0% e o P3 parece ter problemas com a disciplina dos alunos

Alguns, como eu falei antes, se recusaram a fazer alguns movimentos, então isso pra mim foi uma falta, foi uma falta na hora da atividade proposta.

Mesmo encarando a situação como algo que este precisaria resolver o P3 parece não ter atitude para decidir sobre o problema com a vestimenta dos alunos

Acredito que é o aspecto de certa forma negativo no sentido de que alguns deles escorregaram porque estavam descalços e isso foi uma preocupação que na realidade eu ressaltai antes, que acabou que acontecendo.

1.1.6. RESULTADOS DAS DECISÕES LEGITIMADAS DE ENSINO PRÉ E PÓS-AULA P3 ESCOLA CONTROLE

Nas decisões de ensino pré-aula o P3 optou na maioria das ações (64,7%) em agir com o planejamento. A utilização da integração e socialização como objetivos das aulas, é comum na justificativa utilizada no planejamento dos professores para as aulas de Educação Física

O principal objetivo será a integração e a sociabilização entre os mesmos.

Aspecto constante na avaliação dos alunos promovida pelo P3, a participação é medida pelo fato do aluno estar na aula, não havendo uso de instrumento avaliativo

Vou avaliar com a participação, com esse envolvimento com a aula e essa cooperação com os próprios alunos.

As decisões tomadas pela experiência apresentaram frequência de 23,5% onde o P3 utiliza de episódios já vivenciados para gerenciar a aula

Diminuir a intensidade da aula pra que não aconteça o perigo de lesão e que se restrinja a parte de algumas atividades que tragam menos movimentos digamos assim.

O P3 percebe que a motivação dos alunos é um elemento importante para a participação e procura utilizar este mecanismo para atingir seus objetivos

Motivar os mesmos para que eles possam participar com bastante interesse da aula.

O agir na tomada de decisões apoiado em preconceções apresentou 11,8% e parece ser parte da rotina do P3

Sobre as estratégias de ensino, problemas, acredito que não, se por ventura vier, a gente vai tentar resolver entre os mesmos.

Um aspecto que chamou a atenção foi o fato de ser utilizado na escola pública do Brasil o modelo misto de aula e o P3 justificar alguma dificuldade por realizar atividade conjunta meninos e meninas

Os alunos não são adaptados a fazerem aulas práticas, meninos e meninas.

No pós-aula o P3 permaneceu tomando decisões na maioria das vezes pelo planejamento (53,3%), apresentando dificuldade na gestão do tempo de aula

50 minutos de aula é muito pouco às vezes pra poder ministrar todas as atividades propostas, então eu acabaria que encurtando um pouco mais as atividades.

Reconheceu na maior parte das aulas, que os conteúdos ministrados poderiam ter sido aplicados utilizando outra estratégia ou metodologia

Acredito que os movimentos que foram propostos aqui, as atividades que foram propostas, teria que refazer e trazer de alguma forma mais, mais agitação, mais empolgação pros mesmos.

O P3 também continua a tomar decisões pela experiência (33,3%) afora o planejamento

Tentar conscientizar os mesmos da importância da aula prática, do cuidado na prevenção de acidentes. Eu vou estar pautando isso pra que não aconteça mais esses erros).

Permanecendo ainda a questão do uso de roupas e calçados inadequados nas aulas

Acredito que é um fato que precisa ser vivenciado entre os mesmos, conversado pra que não aconteça mais a história dos meninos estarem descalço.

As decisões por preconceções com 13,4% continuam a ser a que menos utiliza. Permanece a ênfase no problema da vestimenta, para justificar o nível da aula que desenvolveu

Acredito que eu precisaria ter um cuidado maior com a história da indumentária, que pra mim influenciou bastante na aula.

O P3 não demonstra que pode utilizar de sua autoridade como professor para resolver o caso

Se eu pudesse, de certa forma, utilizar isso como uma ferramenta pra mim... eu acho que eles não fariam as atividades descalços.

Perfil do professor P3

O P3 apresentou preocupações com o próprio na pré-aula e com o impacto do ensino na pós-aula e tomou as decisões com base no planejamento tanto na pré como na pós-aula. Era um professor que não demonstrava interesse nas questões mais profundas que afetavam a Educação Física. Chegava a ser solícito, mas tinha dificuldade em cumprir horários, atrasando constantemente o início das aulas. Por orientação da direção da escola, possibilitou acesso às suas aulas e o contato com as turmas se prontificando a ajudar quando necessário.

No relacionamento com os alunos exercia uma postura pouco entusiasmada e com baixa interação, sendo a maior parte do tempo expectador das aulas, só intervindo para a mudança da atividade. Inicialmente a maior parte da turma participava das práticas, no entanto, no decorrer das atividades existia desinteresse e vários alunos chegavam a sentar-se na arquibancada da quadra. O P3 não demonstrava esforço em trazer os alunos à sua prática, não havendo conversa com os que desistiam das atividades. Fora os momentos interativos de ensino, não constatamos envolvimento com a turma ou relacionamento mais próximo com os demais professores.

O P3 era um professor especialista em Educação Física escolar. Não identificamos um maior interesse com a qualificação permanente participando em minicursos, fóruns e congressos. O P3 improvisava em suas aulas não havendo continuidade e progressão dos conteúdos, sendo estes apresentados de forma aleatória. Destacamos que a escola tinha um plano de trabalho para todas as disciplinas, incluindo a Educação Física, não sendo considerado por este professor como parâmetro para o desenvolvimento das aulas.

Sobre as aulas o P3 passava maior parte do tempo observando a prática sem interação com a turma. Os alunos chegavam a sugerir as atividades e a forma de desenvolvimento das aulas, o que por diversas vezes o P3 aceitava. Esse comportamento é antagônico ao que o P3 revelava em sua entrevista.

1.1.7. RESULTADOS DAS PREOCUPAÇÕES PRÁTICAS PRÉ E PÓS-AULA P4 ESCOLA CONTROLE

Com relação às preocupações práticas pré-aula o P4 apresentou uma maior preocupação com a atividade (47,6%). O P4 segue uma linha de trabalho com abordagem hegemônica para o ensino de esporte, não havendo compromisso com o plano de unidade didática da escola que definiu o desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física

A única coisa é porque o esporte, o handebol, ele é esporte de extremo contato né, e como eles não estão tão adaptados com esse contato, um contato mais forte pode gerar algum tipo de desavença.

Nas aulas tem o hábito de sentar os alunos antes e depois para falar sobre a importância do conteúdo ensinado

A preocupação é como eles vão, é, desenvolver a aula na questão do raciocínio porque é uma atividade, que além de ser uma atividade física, é uma atividade que requer estratégia de grupo.

As preocupações com o próprio (28,6%) refletiu o quanto tem procurado evitar problemas com os alunos durante as aulas

A questão da segurança, segurança da integridade física deles. Então eu vou ter que ta bem atenta pro que acontecer.

Busca estratégia para convencer os alunos a participar das aulas

Aqueles alunos que são frequentes em inventar qualquer tipo de coisa, pra não participar da aula e eu tenho que convencer me utilizando de todo método.

As preocupações do P4 com o impacto do ensino apresentaram 23,8% sendo este um discurso corrente do professor. Demonstra no contato com os alunos uma preocupação com o que eles aprendem para o dia a dia

Eu acredito que eles precisam pra, até pensando na cidadania de quando eles saírem daqui, que eles vão ter que aprender a viver em sociedade, e é difícil pro adolescente encarar isso.

Ocorre também episódios de indisciplina

Escapar dos problemas que acontecem e conseguirem trabalhar em grupo.

No pós-aula as preocupações do P4 que apresentaram maior frequência foram relacionadas ao impacto (50,0%). A idealização da aula e o resultado que não consegue atingir parece ser um problema identificado

Eu acredito que eu tive resistência, eu não atingi o objetivo porque eles não conseguiram solucionar o problema da atividade.

A dificuldade com o trabalho coletivo permanece como preocupação

A gente procura expandir isso daí pra sala de aula e mostrar o quanto eles precisam crescer enquanto equipe. Eles têm que aprender a lidar dentro de um grupo ta entendendo? A solucionar problemas.

Importa referir que a atividade proposta era competitiva. As preocupações com a atividade apresentaram 33,3% e o P4 mesmo sem a aplicação de testes identifica no grupo de alunos, questões relacionadas ao peso e a aptidão física

Preocupação com os alunos acima do peso, na situação de sobrepeso, ou na situação de obesidade, que eles não conseguem completar a atividade cardiorrespiratória.

O P4 percebe que não há interesse ou entendimento dos alunos com relação à atividade

O mais preocupante, no caso, além do próprio contato, foi a questão da estratégia. Eles fazem por fazer, eles não criam alternativas, eles não desenvolvem métodos pra resolver um problema e a atividade proporciona isso.

As preocupações com o próprio (16,7%) revela que o P4 identifica na turma o potencial de problemas possíveis de serem apresentados durante a aula

Eu já vinha imaginando como era que eu iria pegar uma situação dessas com a turma, de alguns problemas que alguns professores já me passaram e como eu iria transformar isso numa atividade, até fazer com que a situação problema surgisse pra utilizar como tema transversal.

Procura estar preparado para situações difíceis

Eu esperava que fosse mais complicado, que houvesse uma situação de mais perigo e não houve ta entendendo? Foi bem desenvolvido, razoavelmente foi bem desenvolvido.

1.1.8. RESULTADOS DAS DECISÕES LEGITIMADAS DE ENSINO PRÉ E PÓS-AULA P4 ESCOLA CONTROLE

Nas decisões relativas ao ensino pré-aula 81,0% das ações do P4 se basearam no planejamento. Importa referir que o P4 oferece um discurso de um professor que segue um plano anual, sendo que, ao consultar o plano de aula que era entregue a cada encontro, observou-se a presença de conteúdos dispersos, sem conexão ou continuidade

Os conteúdos foram trabalhar o sistema cardiorrespiratório pra melhorar essa condição de pulmão, de respiração, de resistência física das atividades.

Sobre a avaliação da atividade, quando inquirido, não pareceu seguir um protocolo

A avaliação dessa atividade é uma avaliação muito superficial, é mais uma questão da atitude deles de querer participar.

O P4 decidiu com base na experiência em 14,3% das ações. Procurou utilizar a atividade para a aprendizagem de valores

Quando se trata de esporte eles são muito competitivos, então eu procuro frear isso daí sabe, e uso como tema transversal sempre a questão do ganhar ou perder, do disputar.

Demonstra conhecer as atitudes dos alunos e o comportamento que estes exercem com os outros professores da escola

Eu já sei disso porque eu conheço a turma, e fornecer essa atividade justamente pensando nisso pra lincar com os problemas de outros professores em relação a essa turma.

Suas decisões amparadas em preconceções foram poucas (4,70%) e utilizada de forma complementar

Então acho que na prática, eu colocando pra eles que o fato de cooperar eles podem ter um resultado muito melhor, talvez eu possa convencê-los na prática que isso pode funcionar que isso pode dar certo.

No pós-aula as decisões do P4 se concentrou novamente no planejamento (73,6%). As aulas foram bem dinâmicas explorando o aspecto recreativo, onde existe boa participação, mas falta o ensino dos conteúdos constantes no planejamento

Eu utilizo dois ou três esportes diferentes na mesma atividade até pra ser bem funcional, pra mexer tanto o membro inferior quanto membro superior.

A escola dispõe de materiais em quantidade suficiente para o desenvolvimento das aulas, no entanto, a estratégia por vezes tornou a atividade monótona

Eu queria ter utilizado mais bolas, mais cones, pra realizar mais filas e deixar eles mais ativos, não passar tanto tempo na fila.

As decisões por preconceções deram um salto (de 4,70% para 21,0%) entre o pré e o pós-aula. Na aula prática o P4 percebeu a baixa participação dos alunos

A inatividade deles me diz, dentro da aula que eu tenho que trabalhar mais esse lado, que eu tenho que fazer mais atividades moderadas pra que eles possam começar a reagir diante da atividade.

Para melhorar a participação utiliza do estímulo

Três ou quatro que não são voluntariosos assim, mas a gente ainda continua estimulando pra ver a mudança.

As decisões com base na experiência tiveram decréscimo (de 14,3% para 5,26%). Mesmo com esta diminuição na frequência, o P4 se utiliza dessa característica nas interações com os alunos

Com certeza, por conhecer meus alunos eu já sabia que eu podia fornecer uma atividade dessas pra eles.

Perfil do professor P4

O P4 demonstrou preocupações com a atividade na pré-aula e com o impacto na pós-aula. Suas decisões foram tomadas com base no planejamento tanto na pré como na pós-aula. Era um professor que inicialmente demonstrava interesse em colaborar, mas no decorrer da pesquisa protagonizou diversos atrasos e faltas, comprometendo a aplicação de testes e observação das aulas. Por conta desses comportamentos, presenciamos o diretor da escola chamando à atenção do P4. O diretor chegou a nos procurar para que “pressionássemos” o P4, haja vista, o mesmo ser reconhecido na comunidade escolar como um professor que teorizava muito, mas que pouco agia.

No relacionamento com os alunos demonstrava envolvimento, procurando orientar para além dos conteúdos. Na justificativa de que “era importante falar a mesma linguagem dos alunos”, observamos durante as aulas o uso de termos considerados “chulos” no tratamento do P4 com a turma. Era comum ver o P4 sentado conversando com os alunos nos intervalos ou depois de suas aulas, o que constatávamos tratar-se de orientação educacional.

O P4 era um professor especialista em Educação Física escolar. Procurava mesmo que esporadicamente a qualificação permanente, com participação em fóruns, congressos e mini cursos. No desenvolvimento das aulas era participativo, incentivando, dialogando e promovendo instrução aos alunos. Na dinamização dos conteúdos seguia uma linha voltada ao esporte e jogos recreativos. Não constatamos disciplina na sequência e aplicação dos conteúdos, posto que, o P4 intercalava uma aula de esporte com uma de jogo independente do plano de ensino.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em relação ao contexto da aula, a Tabela 5 apresenta os resultados antes da aplicação do programa de intervenção. Mais da metade do tempo de aula da escola experimental foi passado em instrução, seguindo de um quarto do tempo de aula em organização. Se somarmos, esses comportamentos perfazem mais de 80% do tempo, o que demonstra claramente possíveis problemas na gestão do tempo de aula e, logicamente, um reduzido tempo potencial de aprendizagem para os alunos, o que corrobora os valores apresentados para os comportamentos dos alunos. Para a escola controle, os episódios de organização consumiram 39,9% do tempo de aula, seguido de 35,1% em instrução geral. Salientamos ainda que 8,6% do tempo foi dedicado a outros comportamentos, o que sugere possivelmente a existência de comportamentos que não foram devidamente antecipados no plano de aula. Observamos que os alunos utilizavam o tempo que deveria ser da aula, para organização de seus objetos pessoais, usar o banheiro, hidratar-se e deslocamento ao ginásio (nas duas escolas o percurso sala/ginásio é de aproximadamente 30 m). No caminho havia dispersão por indisciplina. Chegando ao ginásio, o professor deixava os alunos e ia à busca dos materiais a serem utilizados na aula. Antes de iniciar, os professores ainda resolviam problemas de alunos que não queriam participar por diversos motivos (e.g., doença, motivação, não gostar das atividades, não querer suar e voltar à sala, ausência de vestiários para banho, opção por ficar nas arquibancadas utilizando celulares e conversando). Em ambas as escolas identificamos um baixo tempo dedicado à promoção da aptidão física, se compararmos com o tempo utilizado para instrução, organização e observação.

Tabela 5. Comportamento do professor nas aulas de Educação Física antes da aplicação do programa de intervenção.

Categoria	Escola experimental			Escola controle		
	P1	P2	Média	P3	P4	Média
Demonstração	3,2	2,8	3,0	0,4	3,1	1,8
Instrução geral	43,6	66,9	55,3	31	39,1	35,1
Organização	31,9	18,1	25,0	44,7	35,1	39,9
Observação	9,7	11,3	10,5	17,3	9,3	13,3
Promoção da aptidão física	7,5	0,9	4,2	1,6	1,2	1,4
Outros comportamentos	4,1	0	2,1	5	12,2	8,6

Após a realização do programa de intervenção, os resultados do comportamento do professor tomou uma nova configuração. Para a escola experimental houve uma redução do tempo de instrução, passando de 55,3% para 36,9%, havendo valor semelhante entre os professores. Também se registrou uma breve redução no tempo de organização (23,7%) e aumento no tempo de demonstração, sendo mais acentuada no P2. A promoção da aptidão física apresentou pouca alteração. O tempo que os professores dedicaram à observação foi de 18,5% da aula. Os outros comportamentos tiveram um aumento de 2,1% para 10,8%, o que demonstra, tal como foi referido anteriormente, possíveis comportamentos não antecipados no plano de aula. Nas aulas da escola controle, os comportamentos mais comuns dos professores foram dedicados à instrução geral (39,6%), organização (31,7%) e observação (20,4%). Não houve registro de qualquer comportamento dedicado à promoção da aptidão física.

Tabela 6. Comportamento do professor nas aulas de Educação Física após a aplicação do programa de intervenção.

Categoria	Escola experimental			Escola controle		
	P1	P2	Média	P3	P4	Média
Demonstração	3,9	8,0	6,0	0,8	0	0,4
Instrução geral	37,2	36,6	36,9	31	48,2	39,6
Organização	27,8	19,5	23,7	41,7	21,7	31,7
Observação	18,3	18,7	18,5	18,9	21,9	20,4
Promoção da aptidão física	4,1	4,4	4,3	0	0	0,0
Outros comportamentos	8,7	12,8	10,8	7,6	8,2	7,9

Comparando os resultados das Tabelas 5 e 6 ressalta-se uma melhoria de indicadores de qualidade por parte dos professores da escola experimental, com um decréscimo na instrução geral e na observação, e uma valorização da promoção da aptidão física comparados aos professores da escola controle. Estes resultados poderão

ser explicados pela ação do programa experimental, já que o grupo controle é placebo, não variando os resultados do pré-teste e do pós-teste.

No entanto, há uma insuficiência que detectamos: os professores em maioria não participam com frequência em cursos de atualização. Na comunicação com as turmas existia interesse de uma parte dos professores (P1 e P4) na interação com os alunos, orientando-os para além dos conteúdos ministrados. Todos os professores investigados demonstraram desconhecer a relação da imagem corporal com a Educação Física, mesmo assim reconheceram a importância da abordagem da imagem corporal. Importa afirmar que encontramos na planificação anual da escola experimental o conteúdo relacionado ao corpo e aos padrões culturais de beleza. No entanto, nas rotinas que presenciamos por ocasião da aplicação experimental do estudo, revelou-se o que também se manifesta no desenvolvimento das aulas, a não efetivação do plano em texto na prática.

O *status* da Educação Física nas escolas pesquisadas recebe influência do compromisso e da capacidade motivacional dos professores, sendo evidente na diferença do envolvimento dos alunos com a disciplina. A escola experimental segue o plano anual de conteúdos, mas a estratégia aplicada é pouco dinâmica, o que leva os alunos a uma baixa participação. A escola controle não segue o programa de conteúdos pré-estabelecido no projeto pedagógico, o que torna as aulas um momento de recreação e de improvisação, faltando continuidade e progressão no ensino. Mesmo assim, há uma boa participação dos alunos, pois se utilizam bastante de jogos e brincadeiras.

Os professores demonstraram em maioria tanto no pré como no pós-aula, ter preocupações práticas de impacto (62,5%) e tomar suas decisões de ensino com base no planejamento (75%). No que se refere às ações dos professores no contexto da aula, antes da aplicação do programa de intervenção, a maior parte da aula na escola experimental (80%) era dedicada a organização e instrução, o mesmo ocorrendo com a escola controle (75,4%), restando pouco tempo para a aprendizagem dos alunos. Após a aplicação do programa de intervenção, a escola experimental apresentou uma diminuição significativa no tempo dedicado a organização e instrução (80% vs. 60,6%), enquanto que na escola controle não houve grande variação (75,4 % vs. 71,3%). Identificamos neste aspecto uma clara dificuldade na gestão do tempo de aula por parte dos professores, onde a aprendizagem dos conteúdos, que deveria ser prioridade, parece assumir papel secundário sendo pouco tempo dedicado a essa finalidade. No referente ao contexto da aula, antes do programa de intervenção tivemos tanto na escola

experimental como na escola controle a maior parte do tempo de aula dedicado a instrução e organização, indicando possível existência de problemas com a gestão do tempo, incidindo sobre o ensino e aprendizagem dos alunos e a pouca atenção dedicada a aptidão física. Após o programa de intervenção a escola experimental apresenta redução acentuada do tempo para a instrução, havendo também diminuição do tempo de organização. A escola controle permaneceu próxima dos resultados apresentados antes do programa de intervenção e desta feita sem nenhuma alusão ao comportamento relacionado à aptidão física. Assim, podemos concluir que o programa experimental teve efeitos positivos, dado que a escola experimental teve melhorias em indicadores de eficácia, enquanto que a escola controle permaneceu com os mesmos valores iniciais, provando o efeito placebo.

1.3. SÍNTESE DO PERFIL DESCRITIVO DOS PROFESSORES

Sobre o perfil dos professores, o P1 apresentou fácil comunicação, autoridade dedicação e interação com os alunos. É um pesquisador de sua prática e se interessou pelo estudo que desenvolvemos na escola. Mostrou-se exigente com os alunos sendo um motivador constante durante as aulas. Organizava-se em conformidade com o planejamento, tendo um discurso compatível com a prática. As suas maiores preocupações foram com o impacto tanto na pré como na pós-aula e tomou decisões com base na experiência na pré e pós-aula. O P2 era introspectivo e não demonstrava autoridade com a classe. Seguiu o planejamento, no entanto, era negligente na organização das aulas. Era pouco participativo, neutro nas interações com os alunos e pouca comunicação com os pares. Mostrava-se acomodado e a prática não refletia a teoria que preconizava com interesse reduzido no desenvolvimento das aulas e ausência de motivação do próprio e dos alunos à participação. Geralmente os alunos desistiam de participar logo no início das atividades e o P2 não tinha atitude que revertisse à situação. O P2 apresentou preocupações com o impacto do ensino na pré-aula e com a atividade na pós-aula, tomando decisões com base no planejamento na pré-aula e com a experiência na pós-aula. O P3 não demonstrava interesse na interação com os alunos. Não elaborava as atividades com base no planejamento e tinha dificuldade em cumprir os horários estabelecidos. Era um professor que utilizava com predominância as atividades recreativas com relativo entusiasmo frente à docência. Por vezes os alunos

saíam das aulas sem que o P3 interferisse, não conjugando a teoria com o que presenciávamos na prática. O P3 apresentou preocupações com o próprio na pré-aula e com o impacto na pós-aula e tomou as decisões com base no planejamento na pré e pós-aula. O P4 era um professor popular na escola, porém faltava e atrasava com frequência. Teorizava bem sobre as ações didáticas, era motivador dos alunos, no entanto, as aulas estavam fora do contexto do planejamento. Na interação com os alunos ocorreu episódios em que o P4 reteve a turma em sala como retaliação pela indisciplina. Utilizava de linguagem pejorativa com os alunos na dinamização das atividades, enquanto fora da aula conversava com os alunos com o sentido de orientação. O P4 demonstrou preocupações com a atividade na pré-aula e com o impacto na pós-aula. Suas decisões foram tomadas com base no planejamento tanto na pré como na pós-aula.

2. RESULTADOS REFERENTES ÀS ESCOLAS

No referente às escolas, os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental em consulta ao projeto pedagógico, plano anual de conteúdos e observação das aulas de Educação Física.

2.1. PROJETO PEDAGÓGICO

No que se refere ao Projeto Pedagógico (PP), na escola experimental não encontramos referência a atividades relativas à imagem corporal ou desenvolvimento da aptidão física dos alunos.

O compromisso que os professores assumem no PP, apoiava as iniciativas no planejamento, rotina e estratégias pedagógicas, troca de experiências, monitoramento e responsabilização. Os professores se comprometeram a utilizar estratégias que visavam integrar as ações curriculares das disciplinas que compunham a base comum e diversificada, em prol do desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, interpretação e raciocínio lógico-matemático.

Sobre os projetos desenvolvidos na escola experimental para a comunidade, identificamos que as dimensões contempladas era a cultural, política e social, humanística e tecnológica, com o objetivo de criar metodologias paralelas ao trabalho

escolar que amenizasse o índice de reprovação da escola. Nesse sentido, verificamos objetivos que poderiam envolver a disciplina de Educação Física, quando afirmaram a intenção de proporcionar um trabalho escolar que visasse servir à sociedade, no sentido de sanar as necessidades culturais, esportivas e tecnológicas, de modo a atender a todos àqueles que dela necessitem. Como meta para os projetos, a pretensão era incentivar e estimular os alunos a participar de projetos de monitoria, objetivando melhorar em 60% o índice de aprovação nas disciplinas consideradas críticas como Matemática, Física, Artes e Educação Física e oportunizar a prática de esportes na escola em horário extra, com o objetivo de melhorar em 60% a evasão escolar e a participação do aluno na escola. Sobre a Educação Física estar entre as disciplinas identificadas como críticas, a justificativa da direção foi a baixa participação dos alunos nas aulas práticas, o que gerava uma demanda por recuperação de estudos e reprovação.

Para aumentar a participação no cotidiano da escola, o PP propunha a realização de torneios, gincanas, atendimento social, eventos culturais e reuniões que favorecesse a participação efetiva da comunidade. Como resultado, esperava-se elevar em 50% a presença e a participação no trabalho da escola. Para esta finalidade, a escola experimental recebeu o Projeto *Mais Educação*, uma iniciativa do Governo Federal com o objetivo de promover ações pedagógicas, esportivas e culturais que melhorasse os índices de aprovação escolar. Entretanto, o PP afirmava que ao longo da aplicação do programa surgiram algumas dificuldades que contribuíram para a ineficácia do projeto, como a má remuneração para os professores, a dificuldade para contratação de profissionais para atuar no programa e o descompromisso dos alunos em frequentar as atividades do projeto.

O PP da escola controle, assim como a escola experimental, não apresentou qualquer ação ou projeto relacionado a imagem corporal dos alunos. Foi apresentado já com o desdobramento do Plano de Ação, que exercia finalidade executiva das ações previstas no PP. Apresentava dentre outros objetivos estratégicos, a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a melhoria da média de desempenho dos alunos do Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica e o aumento da média no sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, que na vertente desempenho acadêmico caracterizava-se como avaliação externa em larga escala nas competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em língua Portuguesa e Matemática e que são indicadores para o *ranking* das escolas. As ações para a melhoria dos índices envolvia

a Educação Física, propondo atividades que fizessem com que o aluno permanecesse mais tempo na escola, como jogos, atividades culturais e esportivas, o mesmo ocorrendo para a redução da reprovação e do abandono da escola. Estas ações se realizaram em todos os níveis e modalidades de ensino, com a inserção da prática esportiva na rotina escolar, tendo como objetivo fortalecer as relações do aluno com outros alunos, com os professores e o intercâmbio com outras escolas valorizando o espaço escolar.

2.2. PLANO ANUAL DE CONTEÚDOS

No Plano Anual de Educação Física da escola experimental, identificamos o ensino de conteúdos como: adesão ao exercício físico, Educação Física e estilo de vida ativo, aptidão física e avaliação física que, em seus desdobramentos, são voltados ao desenvolvimento de competências sobre a prática de atividades físicas e esportivas e influenciar a formação da imagem corporal. O objetivo constante no plano era levar o aluno a adotar hábitos saudáveis de higiene e alimentação e adquirir senso crítico em relação à imposição de padrões de saúde e beleza. A estratégia utilizada era composta por aulas práticas e teóricas, leitura e pesquisa, trabalhos escritos, dinâmicas de grupo, produção de seminários e uso de jornais, revistas e internet. A avaliação segundo o PP ocorria por meio de participação nas atividades em classe e extraclasse, sem indicação de método.

O Plano Anual de Educação Física da escola controle recebe o nome de Plano de Unidade Didática. O plano se divide em duas partes, sendo a primeira, a apresentação das competências e habilidades definidas para cada ano de ensino de forma resumida em seis itens. O item que possibilitaria a abordagem da aptidão física, definido como “conhecer e compreender a importância do treinamento desportivo como uma das formas de produção do conhecimento” apresentou os conteúdos divididos em quatro bimestres. Identificamos no segundo bimestre, o tema conhecimentos básicos da anatomia e fisiologia aplicada às manifestações da cultura corporal e no terceiro bimestre a abordagem das bases de treinamento desportivo, como possibilidades de abordagem da aptidão física, não existindo menção sobre a imagem corporal.

2.3. AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Relativamente ao contexto das aulas, na escola experimental 44,5% do tempo de aula foi dedicado à transmissão de conhecimentos, 28,6% à aptidão física (através de exercícios e demonstração do professor) e 19,9% a informação geral (Tabela 7). Entre os dois professores, nas 3 aulas observadas de cada um, não houve registro relativo à prática de jogos. Para a escola controle, contrariamente à escola experimental, a maior parte do tempo de aula foi dedicada aos jogos (35,1%), sendo das atividades em que os alunos mais facilmente atingem elevados níveis de intensidade. Seguiram-se a informação geral (21,6%) e a transmissão de conhecimentos (19,2%). Do tempo restante, 12,5% foi dedicado a realização de exercícios e 11,1% à aptidão física.

Tabela 7. Contexto das aulas de Educação Física antes da aplicação do programa de intervenção.

Categoria	Escola experimental			Escola controle		
	P1	P2	Média	P3	P4	Média
Aptidão física	37,9	19,2	28,6	7,3	14,9	11,1
Jogo	0	0	0,0	42,8	27,4	35,1
Transmissão conhecimento	31,3	57,6	44,5	20	18,3	19,2
Informação geral	28,1	11,6	19,9	18,3	24,9	21,6
Exercícios	0,8	3,7	2,3	11,4	13,6	12,5
Outros	1,9	7,9	4,9	0,2	0,9	0,6

Os resultados do contexto da aula após o programa de intervenção estão apresentados na Tabela 8. Na escola experimental verificou-se uma redução no tempo de aula dedicado a transmissão de conhecimentos (44,5% vs. 21,9%) e 21,9% do tempo de aula dedicado aos jogos. Com um valor semelhante às categorias anteriores aparece o tempo dedicado à informação geral (22,8%). O tempo dos alunos em aptidão física foi de 15,2% e 14% na realização de exercícios.

Na escola controle, o tempo de jogos aumentou de 35,1% para 45,2%. Na categoria transmissão de conhecimento e informação geral observou-se valores semelhantes aos apresentados antes da aplicação do programa de intervenção (19,4% e 19,8%, respectivamente). Se, por um lado o tempo passado em aptidão física aumentou (de 11,1% para 14,3%), por outro diminuiu nos exercícios (de 12,5% para 1,4%).

Tabela 8. Contexto das aulas de Educação Física após a aplicação do programa de intervenção.

Categoria	Escola experimental			Escola controle		
	P1	P2	Média	P3	P4	Média
Aptidão física	14,9	15,5	15,2	21,0	7,5	14,3
Jogo	20,9	22,9	21,9	40,5	49,8	45,2
Transmissão conhecimento	20,9	22,8	21,9	20,7	18,1	19,4
Informação geral	21,4	24,2	22,8	17,8	21,8	19,8
Exercícios	17,3	10,7	14,0	0	2,8	1,4
Outros	4,6	3,9	4,3	0	0	0,0

Em resumo, o PP não sinalizava que as escolas tinham qualquer preocupação com a aptidão física ou formação da imagem corporal das alunas, enquanto que o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, interpretação e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático parece ser a prioridade do ensino. Mesmo os projetos em que as atividades físicas e esportivas eram citadas, tinha como meta a maior permanência dos alunos na escola, com vistas a diminuir os índices de evasão escolar, aumentar a permanência dos alunos na escola e melhorar a posição nos *rankings* de avaliação da educação. No plano anual de conteúdos, as escolas não se referiam diretamente ao ensino de habilidades e competências com o fim de promover um melhor desenvolvimento da imagem corporal, tampouco demonstra preocupação com a aptidão física, cabendo aos professores, por aproximação com a temática, aplicar os conteúdos com esta finalidade. A escola experimental seguia um plano anual de conteúdos, o mesmo não ocorrendo com a escola controle.

Sobre as aulas de Educação Física antes do programa de intervenção, a escola experimental teve expressivo tempo relacionado à transmissão de conhecimentos, sendo que antes de cada aula prática havia uma aula teórica que deveria suprir esta necessidade, o que poderia ocasionar um maior tempo dedicado aos jogos e à aptidão física. Na escola controle, o fato de uma maior parte da aula ser dedicada aos jogos (35,1% antes e 45,2% após o programa de intervenção) não se relaciona com a intencionalidade dos professores em fazer com que os alunos trabalhassem com alta intensidade, mas pelo aspecto recreativo que caracterizava as aulas. Após o programa de intervenção reduziu-se o tempo dedicado à transmissão de conhecimentos para 21,9% na escola experimental e aumentou o tempo de aula dedicado aos jogos, que era inexistente, para 21,9%. Este fato é resultado de um dos objetivos do programa de intervenção que considera o jogo como uma metodologia ativa capaz de produzir efeitos na aptidão física dos alunos.

3. RESULTADOS REFERENTES ÀS ALUNAS

Como já detalhado na metodologia, os resultados aqui apresentados foram obtidos a partir da aplicação de diversos instrumentos às alunas participantes do estudo. Para a imagem corporal utilizamos a EEICA; para a aptidão física o *FITNESSGRAM*; para a interação social, os objetivos valorizados nas aulas de Educação Física e o nível de atividade física praticada, o questionário de caracterização; para identificar a adesão às atividades físicas formal e informal utilizamos o questionário atividade física e esporte; para caracterizar a participação das alunas nas aulas de Educação Física utilizamos o SOFIT; por fim, para os aspectos físicos, as aulas de educação física e a relações com a imagem corporal realizamos grupos focais.

2.1. IMAGEM CORPORAL

Os resultados relativos a imagem corporal antes e após o programa de intervenção estão apresentados na Tabela 9. Antes da realização do programa de intervenção a escola experimental apresentava um *score* total do EEICA de 21, $88 \pm 16,54$ (maior insatisfação), enquanto as adolescentes da escola controle apresentava um valor mais baixo (menor insatisfação). Não obstante, os valores não apresentavam diferenças significativas ($t(100) = 0,894$, $p = 0,373$). Por outro lado, na autopercepção da imagem corporal, as adolescentes da escola experimental apresentavam inicialmente um valor superior ao das adolescentes da escola controle ($2,91 \pm 0,76$ vs. $2,58 \pm 0,85$), sendo as diferenças entre as escolas estatisticamente significativas ($t(100) = 2,071$, $p = 0,041$). O mesmo foi observado para as preocupações com o peso. Finalmente, no construto satisfação com a aparência, apesar da escola controle apresentar um valor que indica maior satisfação ($2,04 \pm 1,31$), inferior ao das meninas da escola experimental ($2,33 \pm 1,28$); as diferenças observadas não eram significativas ($t(100) = 1,100$, $p = 0,274$).

Relativamente aos resultados finais, apesar de não se observarem diferenças significativas em nenhuma variável analisada (*score* total do EEICA e os construtos autopercepção da imagem corporal, preocupações com o peso, satisfação com a aparência), foi interessante observar que, com a exceção do construto preocupações com o peso, as meninas da escola experimental obtiveram valores mais favoráveis

relativamente à percepção de imagem corporal quando comparadas com as meninas da escola controle.

Tabela 9. Percepção da imagem corporal no início e final da intervenção nas escolas experimental e controle.

Variáveis	Início			Final		
	Escola experimental	Escola controle	p^a	Escola experimental	Escola controle	p^a
Score total	21,88±16,54	19,29±12,65	0,373	17,08±11,32	19,19±15,64	0,438
Autopercepção da imagem corporal	2,91±0,76	2,58±0,85	0,041	2,65±0,72	2,67±0,95	0,913
Preocupações com o peso	2,98±0,89	2,27±0,96	<0,001	2,66±0,77	2,39±0,98	0,123
Satisfação com a aparência	2,33±1,28	2,04±1,31	0,274	1,91±1,10	2,05±1,22	0,550

A comparação entre o momento inicial e final do programa de intervenção pode ser observada na Tabela10. Na escola experimental verificou-se que o programa teve uma melhoria significativa na percepção que as adolescentes tinham sobre a sua imagem corporal, uma vez que os valores registrados para o final do programa eram significativamente mais baixos para o *score* total do EEICA ($t(49)=4,846$, $p<0,001$), autopercepção da imagem corporal ($t(49)=2,450$, $p=0,018$), preocupações com o peso ($t(49)=2,517$, $p=0,015$) e satisfação com a aparência ($t(49)=2,564$, $p=0,013$). Para a escola controle, os valores das variáveis relativas à imagem corporal diferiram pouco entre os dois momentos de intervenção, não se registrando nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Tabela10. Efeito do programa de intervenção relativamente à percepção da imagem corporal para as escolas experimental e controle.

Variáveis	Escola Experimental			Escola Controle		
	Início	Final	p^a	Início	Final	p^a
Score total	21,88±16,54	17,08±11,32	<0,001	19,29±12,65	19,19±15,64	0,927
Autopercepção da imagem corporal	2,91±0,76	2,65±0,72	0,018	2,58±0,85	2,67±0,95	0,246
Preocupações com o peso	2,98±0,89	2,66±0,77	0,015	2,27±0,96	2,39±0,98	0,150
Satisfação com a aparência	2,33±1,28	1,91±1,10	0,013	2,04±1,31	2,05±1,22	0,942

^a Testado com o teste t para amostras emparelhadas.

3.2. APTIDÃO FÍSICA

Na Tabela 11 estão apresentados os valores dos resultados dos testes de aptidão física. Foram avaliadas a composição corporal, através do IMC e das pregas adiposas tricipital e geminal, a flexibilidade do ombro e da parte posterior da coxa e a aptidão cardiorrespiratória. Interessa referir que, para a aplicação dos testes, foi explicado a necessidade de disciplina, solicitando que durante a aplicação não ocorresse qualquer manifestação que interferisse no desempenho dos alunos. Mesmo estando presentes além do pesquisador, os professores das turmas, por vezes tivemos que chamar a atenção dos alunos para o fiel cumprimento do protocolo. Antes da aplicação do programa de intervenção verificou-se que significativamente mais adolescentes da escola experimental tinha o peso normal do que as adolescentes da escola controle (88,0 vs. 61,5, $p=0,001$). Isso foi corroborado com os resultados das pregas adiposas, registrando-se igualmente diferenças significativas entre os dois grupos, sendo favoráveis para as meninas da escola experimental ($p<0,001$). Para a flexibilidade do ombro, cerca de metade das meninas, de ambos os grupos, estava dentro da zona saudável. Relativamente à flexibilidade da coxa, a maior parte das meninas (84% da escola experimental e 86,5% da escola controle) tinha níveis de flexibilidade dentro da zona saudável. Por outro lado, a maior parte tinha uma baixa aptidão cardiorrespiratória (98% da escola experimental e 88,5% da escola controle). Para este teste de aptidão física não se observaram diferenças significativas entre os grupos.

Após o programa de intervenção, as diferenças significativas observadas anteriormente relativas à composição corporal mantiveram-se entre as escolas. Para o IMC, 90% das meninas da escola experimental tinha o peso normal, enquanto entre as meninas da escola controle o valor era de 65,4% ($p=0,003$). Importa referir que, apesar da significância das diferenças ter se mantido, os valores apresentados após a intervenção foram ligeiramente piores do que os verificados antes da intervenção para ambos os grupos.

Tabela 11. Aptidão física das escolas experimental e controle no início e no final do programa de intervenção.

Variáveis	Início		p^a	Final		p^a
	Escola experimental	Escola controle		Escola experimental	Escola controle	
	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)	
IMC			0,001			0,003
Sem risco	47 (94,0)	36 (69,2)		45 (90,0)	34 (65,4)	
Com risco	3 (6,0)	16 (30,8)		5 (10,0)	18 (34,6)	
Prega adiposa ¹			<0,001			^b
Sem risco	30 (60,0)	7 (13,5)		24 (48,0)		
Com risco	20 (40,0)	45 (86,5)		26 (52,0)	52 (100,0)	
Flexibilidade do ombro			0,692			0,413
Sem risco	25 (50,0)	23 (44,2)		29 (58,0)	35 (67,3)	
Com risco	25 (50,0)	29 (55,8)		21 (42,0)	17 (32,7)	
Flexibilidade da coxa			0,785			0,437
Sem risco	42 (84,0)	45 (86,5)		48 (96,0)	47 (90,4)	
Com risco	8 (16,0)	7 (13,5)		2 (4,0)	5 (9,6)	
Aptidão cardiorrespiratória			0,113			^b
Sem risco	1 (2,0)	6 (11,5)			43 (17,3)	
Com risco	49 (98,0)	46 (88,5)		50 (100,0)	9 (82,7)	

IMC – índice de massa corporal.

¹ Prega adiposa tricipital e geminal

^a Testado com o teste Exato de Fisher

^b Nenhum resultado estatístico foi computado porque uma das variáveis era constante

A Tabela 12 apresenta os resultados da aptidão física antes e após o programa de intervenção, para cada grupo de adolescentes, de modo a perceber-se a evolução observada. Analisando as adolescentes da escola experimental após a intervenção, os valores obtidos para a composição corporal (IMC e prega adiposa) foram menos favoráveis, o que demonstra que o programa não teve um efeito significativo na mudança favorável da composição corporal. Inicialmente, 94% das meninas tinha o peso normal, mas após a intervenção esse valor baixou para 90%, o que corresponde a menos uma adolescente dentro da zona saudável do IMC ($p<0,001$). Para a avaliação da prega adiposa o valor decresceu 12% ($p<0,001$). Por outro lado, verificou-se uma melhoria significativa ao nível da flexibilidade do ombro ($p<0,001$) e da coxa ($p=0,023$).

Para as adolescentes da escola controle, a porcentagem que tinha o peso normal decresceu significativamente de 69,2% para 65,4% ($p<0,001$), mas contrariamente observou-se uma melhoria significativa ao nível da aptidão cardiorrespiratória, de 11,5% que estava dentro da zona saudável para 17,3% ($p=0,001$). A diferença entre os

valores registrados para a flexibilidade apesar de serem positivas não foi estatisticamente significativa.

Tabela 12. Comparação dos valores iniciais e finais do programa de intervenção nas escolas experimental e de controle.

Variáveis	Escola experimental			Escola controle		
	Início	Final	p^a	Início	Final	p^a
IMC			<.001			<.001
Sem risco	47 (94,0)	45 (90,0)		36 (69,2)	34 (65,4)	
Com risco	3 (6,0)	5 (10,0)		16 (30,8)	18 (34,6)	
Prega adiposa			<.001			^b
Sem risco	30 (60,0)	24 (48,0)		7 (13,5)		
Com risco	20 (40,0)	26 (52,0)		45 (86,5)	52 (100,0)	
Flexibilidade do ombro			<.001			.152
Sem risco	25 (50,0)	29 (58,0)		23 (44,2)	35 (67,3)	
Com risco	25 (50,0)	21 (42,0)		29 (55,8)	17 (32,7)	
Flexibilidade da coxa			.023			.114
Sem risco	42 (84,0)	48 (96,0)		45 (86,5)	47 (90,4)	
Com risco	8 (16,0)	2 (4,0)		7 (13,5)	5 (9,6)	
Aptidão cardiorrespiratória			^b			0,001
Sem risco	1 (2,0)			6 (11,5)	43 (17,3)	
Com risco	49 (98,0)	50 (100,0)		46 (88,5)	9 (82,7)	

^a Testado com o teste Exato de Fisher

^b Nenhum resultado estatístico foi computado porque uma das variáveis era constante

3.3. RELAÇÃO ENTRE A IMAGEM CORPORAL E A APTIDÃO FÍSICA

Na Tabela 13 são apresentados os valores da percepção de imagem corporal das adolescentes das escolas experimental e controle antes da aplicação do programa de intervenção, relativamente aos resultados dos testes de aptidão física. Das várias análises realizadas, somente se observaram diferenças significativas para o construto satisfação com a aparência para o IMC na escola experimental ($U=18,000$, $p=0,028$), e para a prega adiposa tricípita e geminal na escola controle ($U=74,000$, $p=0,024$). As meninas que estavam na zona saudável (sem risco) demonstraram ter melhor satisfação com a aparência. Para todas as outras relações analisadas, apesar da inexistência de diferenças significativas entre os níveis de aptidão física e a percepção de imagem corporal, nota-se uma tendência favorável para as meninas que se encontravam na zona saudável (sem risco) dos testes de aptidão física.

Tabela 13. Correlação entre a percepção da imagem corporal e a aptidão física antes da aplicação do programa de intervenção nas escolas experimental e controle.

Variáveis	Escola experimental			Escola controle		
	Sem risco	Com risco	p^a	Sem risco	Com risco	p^a
IMC						
Score total (M±DP)	13,7±11,7	22,4±16,7	0,507	19,9±14,7	19,0±11,8	0,882
Autopercepção da imagem corporal (M±DP)	2,7±1,0	2,9±0,8	0,614	2,3±0,8	2,7±0,9	0,091
Preocupações com o peso (M±DP)	2,9±1,0	3,0±0,9	0,878	2,4±1,0	2,2±0,9	0,743
Satisfação com a aparência (M±DP)	1,1±0,2	2,4±1,3	0,028	2,0±1,4	2,1±1,3	0,301
Prega adiposa						
Score total (M±DP)	17,9±10,0	27,8±22,0	0,198	14,7±10,9	20,0±12,9	0,384
Autopercepção da imagem corporal (M±DP)	2,9±0,7	3,0±0,8	0,706	2,6±0,9	2,6±0,9	0,753
Preocupações com o peso (M±DP)	2,9±0,9	3,1±0,9	0,444	2,1±1,0	2,3±1,0	0,581
Satisfação com a aparência (M±DP)	2,1±1,1	2,6±1,5	0,348	1,1±0,2	2,2±1,4	0,024
Flexibilidade do ombro						
Score total (M±DP)	20,3±12,2	23,4±20,0	0,946	17,5±10,4	20,7±14,2	0,586
Autopercepção da imagem corporal (M±DP)	2,9±0,8	2,9±0,8	0,815	2,5±,8	2,7±0,9	0,395
Preocupações com o peso (M±DP)	2,9±0,8	3,1±1,0	0,668	2,2±1,0	2,3±1,0	0,956
Satisfação com a aparência (M±DP)	2,2±1,1	2,5±1,5	0,845	1,9±1,2	2,1±1,4	0,858
Flexibilidade da coxa						
Score total (M±DP)	15,6±9,3	23,1±17,3	0,382	13,9±7,2	20,1±13,1	0,316
Autopercepção da imagem corporal (M±DP)	2,9±0,7	2,9±0,8	0,948	2,1±0,4	2,7±0,9	0,081
Preocupações com o peso (M±DP)	2,9±0,8	3,0±0,9	0,928	1,9±0,7	2,3±1,0	0,414
Satisfação com a aparência (M±DP)	2,1±1,1	2,4±1,3	0,490	1,7±0,8	2,1±1,4	0,694
Aptidão cardiorrespiratória						
Score total (M±DP)	29,0	21,7±16,6	^b	15,2±10,8	19,8±12,9	0,529
Autopercepção da imagem corporal (M±DP)	3,4	2,9±0,8	^b	2,2±0,9	2,6±0,8	0,094
Preocupações com o peso (M±DP)	2,8	3,0±0,9	^b	1,7±0,5	2,3±1,0	0,068
Satisfação com a aparência (M±DP)	3,7	2,3±1,3	^b	1,4±0,6	2,1±1,4	0,318

IMC – índice de massa corporal

¹ Pregas adiposas geminal e tricipital

^a Testado com o teste Mann-Whitney U

^b Somente uma menina estava na zona “sem risco”

Os resultados da relação entre a percepção da imagem corporal e os níveis de aptidão física após o programa de intervenção, estão representados na Tabela 14. Para a escola experimental verificou-se uma relação significativa entre e a satisfação com a aparência e prega adiposa, sendo que as meninas com valores mais baixos na prega

adiposa obtiveram melhores valores para o construto satisfação com a aparência ($p=0,005$). Para a escola controle também se observou uma relação significativa entre a satisfação com a aparência e a aptidão cardiorrespiratória ($p=0,024$).

Importa salientar que, apesar de não serem observadas diferenças significativas entre a percepção de imagem corporal, de uma maneira geral e nos vários construtos analisados, e o IMC, as meninas com níveis mais elevados de IMC obtiveram melhores resultados para a percepção de imagem corporal. É prudente referir que o IMC não é capaz de distinguir gordura central de gordura periférica, nem massa gorda de massa magra, podendo superestimar o grau de obesidade em indivíduos musculosos. As meninas que apresentaram melhor percepção da imagem corporal com níveis superiores de IMC podem estar enquadradas no aumento de massa magra, resultado da hipertrofia de musculatura presente no corpo com formas grandes e definidas.

Tabela 14. Correlação entre a percepção da imagem corporal e a aptidão física após o programa de intervenção nas escolas experimental e controle

Variáveis	Escola experimental			Escola controle		
	Sem risco	Com risco	p^a	Sem risco	Com risco	p^a
IMC (M+-DP)						
Score total	17,5±11,6	13,2±8,9	0,638	17,6±13,1	22,2±19,6	0,447
Percepção da imagem corporal	2,7±0,7	2,5±0,7	0,660	2,7±0,9	2,6±1,0	0,556
Preocupações com opeso	2,7±0,8	2,5±0,7	0,593	2,4±1,0	2,4±0,9	0,765
Satisfação com a aparência	1,9±1,1	1,6±0,7	0,706	1,9±1,0	2,4±1,5	0,428
Prega adiposa						
Score total	15,0±7,4	19,3±14,3	0,442		19,2±15,6	
Percepção da imagem corporal	2,7±0,7	2,6±0,8	0,508		2,7±0,9	
Preocupações com o peso	2,8±0,7	2,5±0,8	0,155		2,4±1,0	
Satisfação com a aparência	1,5±0,8	2,3±1,2	0,005		2,1±1,2	
Flexibilidade do ombro						
Score total	17,3±11,0	16,7±12,0	0,828	18,3±12,0	21,1±21,7	0,532
Percepção da imagem corporal	2,6±0,6	2,7±0,9	0,798	2,6±0,9	2,7±1,1	0,853
Preocupações com o peso	2,7±0,7	2,6±0,8	0,339	2,4±1,0	2,4±1,0	0,922
Satisfação com a aparência	2,1±1,2	1,7±0,9	0,258	2,0±1,1	2,2±1,5	0,835
Flexibilidade da coxa						
Score total	16,9±11,5	21,5±0,7	0,216	18,9±15,7	21,8±16,3	0,673
Percepção da imagem corporal	2,6±0,7	2,6±0,9	0,980	2,7±1,0	2,6±1,0	0,763
Preocupações com o peso	2,7±0,8	2,3±0,5	0,589	2,4±1,0	2,3±0,5	1,00
Satisfação com a aparência	1,9±1,1	2,0±0,5	0,529	2,0±1,2	2,9±1,4	0,095
Aptidão cardiorrespiratória						
Score total		17,1±11,3		12,4±7,0	20,6±16,6	0,212
Percepção da imagem corporal		2,6±0,7		2,6±0,8	2,7±1,0	0,868
Preocupações com o peso		2,7±0,8		2,3±0,9	2,4±1,0	0,981
Satisfação com a aparência		1,9±1,1		1,3±0,3	2,2±1,3	0,024

IMC – índice de massa corporal

¹ Pregas adiposas geminal e tricipital

^a Testado com o teste Mann-Whitney U

3.4. INTERAÇÃO SOCIAL, OBJETIVOS VALORIZADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

Nos momentos de lazer, as atividades sociais mais referidas pelas adolescentes foram estar com os amigos (37,3%) e participar em grupos de jovens na igreja (31,4%) (Tabela 15). A segunda atividade demonstra a importância das igrejas, independentemente da religião ou denominação, para o desenvolvimento das competências sociais dessas adolescentes. Segue-se a companhia de familiares e por fim, com um valor quase residual a prática de esporte em grupo, sendo somente referido por 3 adolescentes.

Tabela 15. Atividades sociais praticadas nos momentos de lazer.

Atividades sociais	Total n (%)	Escola Experimental n (%)	Escola Controle n (%)
Grupo de jovens na igreja	32 (31,4)	13 (26)	19 (36,5)
Encontro com amigos	38 (37,3)	20 (40)	18 (34,6)
Grupo de praticantes de esporte	3 (2,9)	1 (2)	2 (3,8)
Companhia de familiares	21 (20,6)	10 (20)	11 (21,2)
Outras atividades	8 (7,8)	6 (12)	2 (3,8)

Na Tabela 16 estão apresentados os resultados relativos à forma de contato mais comumente usado pelas adolescentes. Os meios virtuais, nomeadamente as redes sociais e correio eletrônico, foram os meios de comunicação mais usados com os pares (67,5%). Estes dados demonstram a importância que os meios virtuais assumem na comunicação atual entre os jovens. Com valores significativamente mais baixos, registraram-se o uso de telefone e encontro presencial, tendo sido mencionado por 16% das adolescentes. Salientamos que 3 adolescentes reportaram não ter relacionamentos sociais.

Tabela 16. Forma de contato privilegiado entre os pares.

Forma de contato	Total n (%)	Escola experimental n (%)	Escola controle n (%)
Meios virtuais (e.g. redes sociais)	67 (65,7)	32 (64,0)	35 (67,3)
Telefone	16 (15,7)	9 (18,0)	7 (13,5)
Encontro presencial	16 (15,7)	9 (18,0)	7 (13,5)
Não tem relacionamentos	3 (2,9)		3 (5,8)

Os objetivos mais valorizados pelas adolescentes, associado às aulas de Educação Física, estão apresentados na Tabela 17. A possibilidade de obterem informações relacionadas com a saúde (38,2%) e a vivência desportiva (28,4%) foram

os mais citados. A vivência desportiva relaciona-se com o gosto pela prática de atividade física e melhoramento ou aprendizagem de novas atividades. Os dois outros objetivos mencionados, com valores consideráveis, foram a interação com colegas e amigos (18,6%), colocando em evidência o papel socializador das aulas de Educação Física, e o conhecimento do corpo (13,7%).

Tabela 17. Objetivos que valoriza nas aulas de Educação Física.

Objetivo que valoriza	Total n (%)	Escola experimental n (%)	Grupo Controle n (%)
Interação com colegas e amigos	19 (18,6)	3 (6,0)	16 (30,8)
Informações relacionadas com a saúde	39 (38,2)	23 (46,0)	16 (30,8)
Vivência esportiva	29 (28,4)	16 (32,0)	13 (25,0)
Melhor conhecimento do corpo	14 (13,7)	8 (16,0)	6 (11,5)
Outros	1 (1,0)		1 (1,9)

3.5. PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

Sobre a prática de atividade física, a Tabela 18 mostra que a maior parte das adolescentes somente pratica atividade física nas aulas de Educação Física (36,3%). Quase 20% reportou que pratica atividade física na natureza, todavia não especificou essa informação, de modo a ser mais facilmente compreendida. Não obstante, fica salientada a importância da natureza para a prática de atividade das adolescentes. Da mesma forma, as academias parecem ser locais importantes para a promoção da atividade física, uma vez que 17,6% referiu praticar nas instalações de academias.

Tabela 18. Caracterização da prática de atividade física.

	Total n (%)	Escola experimental n (%)	Escola controle n (%)
Frequenta academia	18 (17,6)	7 (14,0)	11 (21,2)
Pratica esporte informal	10 (9,8)	2 (4,0)	8 (15,4)
Faz atividade física na natureza	20 (19,6)	12 (24,0)	8 (15,4)
Apenas faço as aulas de Educação Física	37 (36,3)	20 (40,0)	17 (32,7)
Outro	17 (16,7)	9 (18,0)	8 (15,4)

Os resultados das atividades físicas praticadas pelas adolescentes, informal e formal, estão apresentados na Tabela 19. A maioria das adolescentes, tanto da escola experimental como da escola controle, referiram não praticar atividade informal nos momentos de lazer (56,0% e 53,8%, respectivamente). Para as adolescentes da escola

experimental a atividade física mais referida foi a caminhada, sendo praticada por 28,0%. Na escola controle a caminhada também se destaca, sendo praticada por 11,5%, mas igualmente se verifica que a prática de futebol tem o mesmo destaque (11,5%). Ainda para as adolescentes da escola controle seguiram-se a prática de voleibol e a corrida, normalmente designada por *jogging*. Quanto à atividade formal, os valores da prevalência de ausência de prática são ainda mais expressivos, sendo de 84,0% e 78,8% para as meninas das escolas experimental e controle, respectivamente. Das restantes adolescentes, a musculação foi a atividade que se destacou, o que poderá salientar a importância das academias para a prática de atividade física orientada devidamente por um profissional qualificado.

Tabela 19. Atividade física formal e informal praticada nos momentos de lazer.

Variáveis	Escola experimental		Escola controle	
	N	%	N	%
AF informal				
Caminhar	14	28,0	6	11,5
Correr	1	2,0	4	7,7
Futebol	1	2,0	6	11,5
Voleibol	1	2,0	5	9,6
Andar de bicicleta	3	6,0	1	1,9
Dança	2	4,0	2	3,8
Não pratica	28	56,0	28	53,8
AF formal				
Musculação	6	12,0	4	7,7
Voleibol			1	1,9
Dança	1	2,0	3	5,8
Ginástica	1	2,0		
Futebol			3	5,8
Não faz	42	84,0	41	78,8

AF formal – praticada sob a orientação de um professor, treinador ou instrutor, havendo acompanhamento regular a horários estabelecidos. AF informal - praticada sem a orientação de um professor, treinador ou instrutor, partindo da iniciativa da própria pessoa.

A frequência da prática de atividade física, informal e formal nos últimos 7 dias está apresentada na Tabela 20. Em média, as adolescentes de ambas as escolas referiram praticar aproximadamente duas vezes por semana atividade física informal. Esses valores devem ser interpretados com algumas reservas devido à dispersão dos dados, como se pode observar através do desvio padrão ($2,02 \pm 2,45$ vs. $1,54 \pm 2,18$). Isso indica que havia adolescentes cuja frequência de participação era elevada, mas, por outro lado, uma porcentagem também expressiva não referiu praticar atividade física. Para a atividade física formal, os valores médios observados foram ainda mais baixos, sendo

de aproximadamente 1 ($0,88 \pm 2,01$ vs. $0,79 \pm 1,88$). Também neste caso os valores do desvio padrão mostram uma elevada dispersão dos dados, o que remete para uma interpretação cuidadosa dos dados. Quando comparadas as escolas não se verificaram diferenças significativas tanto para a prática de atividade informal ($U=1168,00$, $p=0,332$), como para a prática de atividade física formal ($U=1287,50$, $p=0,900$).

Tabela 20. Frequência da prática de atividade física formal e informal.

Variáveis	Escola experimental	Escola controle	p^a
AF informal	$2,02 \pm 2,45$	$1,54 \pm 2,18$	0,332
AF formal	$0,88 \pm 2,01$	$0,79 \pm 1,88$	0,900

^a Testado com o teste de Mann-Whitney

3.6. RELAÇÃO ENTRE A IMAGEM CORPORAL E A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

Procurando perceber a relação existente entre a percepção de imagem corporal e a prática de atividade física procedeu-se ao cálculo da correlação entre as variáveis (Tabela 21). Na escola experimental não se verificaram correlações significativas entre as variáveis da percepção da imagem corporal (*score* total do EEICA, autopercepção da imagem corporal, preocupações com o peso e satisfação com a aparência), e a prática de atividade física informal e formal antes e depois do programa de intervenção. Entre as meninas da escola controle, antes da aplicação do programa de intervenção observou-se que as preocupações com o peso estava positivamente relacionado com a prática de atividade física informal, ou seja, quanto mais vezes por semana as adolescentes praticavam atividade física informal menor era o valor do construto preocupações com o peso ($Rho=-0,273$, $p<0,05$), indicando uma maior satisfação com a imagem corporal. Da mesma forma, nos resultados após o programa de intervenção, o construto preocupações com o peso estava relacionado positiva e significativamente com a atividade física formal ($Rho=0,328$, $p<0,05$). Importa referir, que mesmo não existindo correlações significativas, percebeu-se melhoria na participação nas atividades físicas formal e informal das alunas da escola experimental após o programa de intervenção, resultando em uma melhor autopercepção da imagem corporal, o mesmo ocorrendo com a satisfação com a aparência.

Tabela 21. Correlação entre a percepção da imagem corporal e a prática de atividade física, nas escolas experimental e controle antes e depois do programa de intervenção.

Variáveis	Antes da intervenção				Após a intervenção			
	Escola experimental		Escola controle		Escola experimental		Escola controle	
	AFI	AFF	AFI	AFF	AFI	AFF	AFI	AFF
Score total	-0,166	-0,048	-0,054	-0,019	-0,164	0,048	-0,069	0,091
Autopercepção da imagem corporal	-0,188	-0,178	-0,021	0,205	0,043	0,133	-0,128	0,205
Preocupações com o peso	-0,130	-0,031	-0,273*	0,148	-0,091	0,124	-0,118	0,328*
Satisfação com a aparência	-0,184	0,018	0,020	0,071	0,148	0,112	0,076	0,053

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

AFI – atividade física informal, AFF – atividade física formal

3.7. NÍVEL DE ATIVIDADE DOS ALUNOS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Tabela 22 apresenta os dados do comportamento das adolescentes, das escolas experimental e controle, antes do programa de intervenção. Em média as adolescentes da escola experimental passaram 18,3% do tempo de aula em atividade física com intensidade moderada a vigorosa, enquanto as adolescentes da escola controle tiveram em média 29,5%. O comportamento das adolescentes mais comum em ambos os grupos foi estar em pé (52,7% e 62%). Salientamos ainda que para as adolescentes da escola experimental cerca de um quarto do tempo de aula foi passado sentado.

Tabela 22. Comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física antes da aplicação do programa de intervenção.

Categoria	Escola experimental (%)			Escola controle (%)		
	P1	P2	Média	P1	P1	Média
Deitado	5,5	0	2,8	0,4	0	0,2
Sentado	19	33,5	26,3	16	0,6	8,3
Em pé	56,3	49,1	52,7	44	79,9	62,0
Andar	7,7	4,9	6,3	22,8	11,4	17,1
Muito ativo	11,5	12,5	12,0	16,8	8,1	12,5
Moderado a vigoroso ¹	19,2	17,4	18,3	39,6	19,4	29,5

¹ O comportamento moderado a vigoroso é o somatório do tempo passado andando e em atividade muito ativa.

Os resultados do comportamento das adolescentes após da realização do programa de intervenção estão apresentados na Tabela 23. Para ambas as escolas, em cerca de metade do tempo de aula as adolescentes estiveram em pé sem locomoção (49,1% e 50%). O tempo passado em atividade física com intensidade moderada a vigorosa foi de 35,6% e 29,8% da aula para as escolas experimental e controle, respectivamente. Salientamos que houve um aumento pronunciado do tempo de aula passado em comportamento moderado a vigoroso nas adolescentes dos dois professores da escola experimental, o que poderá ser resultado do efeito do programa de intervenção. Por outro lado, o mesmo não se verificou para as adolescentes da escola controle.

Tabela 23. Comportamento dos alunos nas aulas de Educação Física após da aplicação do programa de intervenção

Categoria	Escola experimental (%)			Escola controle (%)		
	P1	P2	Média	P1	P1	Média
Deitado	0,5	1,2	0,9	0	0	0,0
Sentado	15,8	13,1	14,5	35,6	4,9	20,3
Em pé	45,6	52,5	49,1	31,3	68,6	50,0
Andar	17,4	15,1	16,3	20,3	15,6	18,0
Muito ativo	20,7	18,1	19,4	12,8	10,9	11,9
Moderado a vigoroso ¹	38,1	33,1	35,6	33,1	26,5	29,8

¹ O comportamento moderado a vigoroso é o somatório do tempo passado andando e em atividade muito ativa.

3.8. OS ASPECTOS FÍSICOS, AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMAGEM CORPORAL

Após a aplicação dos questionários e testes de aptidão física, as adolescentes foram convidadas a participar de um aprofundamento do estudo nas questões sobre o aspecto físico, as aulas de Educação Física e a imagem corporal. Para este fim utilizamos a técnica de grupo focal, aplicada a todas as turmas investigadas, perfazendo um total de 8 grupos, com 6 participantes cada, totalizando 48 adolescentes. Esta técnica teve a vantagem de aprofundar os questionamentos posto no universo real da vida das adolescentes, trazendo informações importantes para a discussão dos dados do estudo.

As falas das adolescentes foram transcritas e organizadas em categorias de análise. Foram criadas as categorias: rejeição ao corpo; imagem corporal e relações sociais; meios utilizados na busca do corpo ideal; satisfação com o corpo atual (Tabela 24) e percepções acerca das aulas de Educação Física; abordagem da imagem corporal nas aulas de Educação Física e influência das aulas de Educação Física na formação da imagem corporal (Tabela 25). Após a apresentação dos resultados correspondentes a cada categoria, seguiu exemplos das falas provenientes das discussões do grupo focal. Cada adolescente foi identificada dentro de um código, sendo E=experimental, C=controle, o numeral correspondente ao grupo focal que pertencia, a letra S=sujeito e sua identificação no grupo variando de 1 a 6.

3.8.1. DISTRIBUIÇÃO DOS MOTIVOS E SITUAÇÕES RELACIONADOS AO ASPECTO FÍSICO

Com relação a possíveis eventos em que sentiram rejeição ao corpo, as alunas afirmaram que o maior motivo de rejeição foi ser considerada magra (56,3%)

Eu já sofri muito por ser magra. Hoje em dia na adolescência, eu sofro mais porque eu sou uma pessoa muito ligada à moda - E4S2.

Para 31,3% das alunas, outro motivo com maior frequência de registro foi a rejeição por ser obesa

Rejeitada? Várias vezes e eu sofri muito por ser gorda. Fui pra dança como refúgio, me sentia mal e fingia que gostava e até sorria. Chegando em casa eu chorava e até de lembrar é ruim... Chorou - C4S1.

A rejeição sofrida com a altura citada por (6,2%)

Eu sofri por causa do meu tamanho. A tampinha, a formiguinha, a baixinha, era esse monte de nome que o pessoal bota - E4S3

e com a aparência (6,2%)

Eu evito andar em praia e na piscina porque eu me acho fora totalmente do padrão - C2S4

foram os motivos com menores relatos, evidenciando que as maiores preocupações com a rejeição por parte das alunas se concentra no peso. Essas preocupações apresentadas para a rejeição ao corpo referem em sua maior frequência, a imagem fixada pela mídia no imaginário das jovens e a avaliação do sexo oposto, amigos ou familiares, apresentando 64,3% dos registros para um n=16.

Indagadas sobre a imagem corporal e as relações sociais, 50% das adolescentes afirmaram ser mais constante situações em que atrapalha as relações afetivas

Na área para trabalho não, mas na área sentimental influi, pois o menino quer a gostosa com bunda grande e barriga bem definida, não quer a gorda nem a magra - C4S2.

As adolescentes atribuíram também a busca do padrão a pressão exercida pelos meios de comunicação

Eu acho que tem influencia principalmente as gordinhas. Estamos vendo isso na novela que ta passando, o marido da mulher fala que ela é gorda e não aceita - E2S4.

Para 40,9% das alunas a imagem corporal não tinha influencia nas relações sociais

Não faz diferença emprego ou namorado. Eu vi um menino lindo e a namorada dele magra, aí eu pensei pronto agora eu tenho esperança - C2S2.

Complementando os motivos e situações citados 9,1% afirmaram que atrapalha profissionalmente

Eu acho que no trabalho pode dar problema, tem preconceito na rua e com namorado se ele me quiser é assim - C2S3.

As adolescentes salientaram os relacionamentos com os rapazes, fato social mais presente em seu cotidiano. O percentual indicado para as relações profissionais, nos faz crer que pode ser que tal fato se dá por não fazer parte ainda da realidade atual, visto

que, as adolescentess matriculadas nos turnos da manhã e tarde geralmente não trabalham.

As adolescentess foram instigadas a falar sobre os meios utilizados na busca do corpo ideal. A cirurgia plástica foi o meio que as jovens indicaram com maior frequência para resolver problemas de insatisfação com o corpo atual (59,7%)

Meu nariz é muito grande, o meu queixo é pontudo e colocaria silicone também, mas não pra ficar turbinada - E1S1

os depoimentos chegam a apresentar uma conjugação de fatores para justificar a busca do corpo ideal

Eu acho que daí é que começa os princípios de gente querer mudar, de querer fazer plástica, de querer deixar de comer, ter bulimia, anorexia, entendeu? Porque você não vê problema em si mesmo, mas quando todos veem você começa a achar que realmente tem um problema - E4S2.

A utilização de dietas apresentou 25,8%. Foi dada ênfase para a restrição alimentar

Já fiz vários tipos de dieta, que agora me prejudicou. Eu fiquei com uma gastrite por causa das minhas dietas loucas. Aí eu ficava sem comer, eu fazia refeição acho que uma vez por dia - E1S6

e narrado diversos episódios de bulimia e anorexia

Vejo no banheiro da escola as meninas que são bonitinhas, bem magrinhas, mas que se acham gorda e pra não ser falada colocam o que come pra fora - C1S2.

A procura por academias de ginástica foi citada como meio para a conquista do corpo ideal, nomeadamente a necessidade de aumentar as formas por 9,7%

Não faria plástica, pois não é saudável, tem complicações. Eu adaptaria para uma academia que pode me dar benefício à saúde - C1S3.

A utilização de anabolizantes por 4,8% das adolescentes, mesmo sendo menor a incidência, foi apontada pelas jovens como meio rápido de se conquistar as formas desejadas para o corpo, embora tenham comentado somente que sabem dos amigos que utilizam e que é perigoso

Os Anabolizantes deveriam ser discutidos nas aulas. A pessoa toda “bombada” vai ter problemas no futuro - E2S2.

Outra questão colocada para debate no grupo foi a satisfação com o corpo atual. O resultado apresentou predominância de insatisfação com a magreza (38,1%)

*Não estou satisfeita. Tudo eu tenho de menos, menos coxa e menos bunda.
Eu acho que eu deveria aumentar mais um pouco - E2S2*

seguida pela obesidade (33,7%)

*Não to satisfeita não. Se eu emagrecesse só mais um pouquinho e perdesse
mais a barriga eu ficaria mais bonita - C4S1.*

A insatisfação por motivos diversos apresentou 15,2%

*Eu olho no espelho e vejo que ta faltando alguma coisa. Preciso definir a
barriga, malhar e malhar - C4S2,*

enquanto que as satisfeitas com o corpo atual ficou em 13,0%

*Hoje eu sou bem comigo, se eu fosse mudar eu acho que colocaria só um
pouquinho mais de peito, silicone -E1S.*

Verificamos por meio das falas, a busca por um padrão que não se caracteriza unicamente pelo corpo magro ou rejeição ao corpo obeso. As adolescentes apresentaram o desejo de ter um “corpão”, padrão de um corpo feminino mais forte e definido. Nas academias de ginástica e musculação e consultórios de nutricionistas o público feminino vem à procura de coxas mais grossas, glúteos mais volumosos, braços mais fortes e aumento da massa muscular.

Tabela 24. Distribuição dos motivos e situações relacionados ao aspecto físico

Categorias	Nº de citações n (%)
Categoria 1: Rejeição ao corpo nas relações sociais	
Sentiu rejeição por ser magra	9 (56,3%)
Sentiu rejeição por ser obesa	5 (31,3%)
Sentiu rejeição com a altura	1 (6,2%)
Sentiu rejeição com a aparência	1 (6,2%)
Categoria2: Imagem corporal e relações sociais	
Atrapalha profissionalmente	2 (9,1%)
Dificulta relações afetivas	11(50,0%)
Não influencia	9 (40,9%)
Categoria3: Meios utilizados na busca do corpo ideal	
Cirurgia plástica	37 (59,7%)
Dietas	16 (25,8%)
Academia de Ginástica	6 (9,7%)
Categoria4: Satisfação com o corpo atual	
Insatisfação com a magreza	35(38,1%)
Insatisfação obesidade	31(33,7%)
Insatisfação motivos diversos	14(15,2%)
Satisfeita	12(13,0%)

3.8.2. DISTRIBUIÇÃO DE MOTIVOS E SITUAÇÕES REFERENTE ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas questões relativas à disciplina de Educação Física, as percepções das adolescentes acerca das aulas demonstrou que a participação efetiva, o sentimento de eficácia e a interação positiva com os professores elevaria o nível de satisfação de 76,9% que afirmaram sentir nas aulas a sensação de bem estar

Eu gosto sempre de participar, porque às vezes tipo, eu não sabia que podia correr por tanto tempo, ou jogar por muito tempo, ou acertar a bola na cesta - E3S1.

As adolescentes também reportaram a necessidade de mais informações na aula

Eu acho importante, mas precisa ter mais informações. Eu acho que a pessoa podia se cuidar desde cedo pra futuramente ela ter uma saúde boa - E2S3.

Houve também relatos relacionados à satisfação corporal por meio das aulas

Eu acho boa pelo fato da Educação Física focar na saúde. Se a gente não tá satisfeita com nosso corpo a Educação Física ajudaria para a gente ficar satisfeita - C1S4.

A sensação de mal estar foi assinalada por 20,5%. O que constatamos na maioria das falas é que tal fato tem relação direta com o comprometimento e motivação do professor frente ao ensino e com a adequação das atividades ao nível dos alunos

A Educação Física é uma bagunça. A gente fica constrangida nas aulas frente aos meninos pelo que o professor manda a gente fazer e se expor - E4S1.

Uma única adolescente referiu não gostar de participar das aulas, apresentando justificativas ao professor para não vivenciar o conteúdo na prática.

Os resultados em relação à abordagem da imagem corporal nas aulas de Educação Física, demonstraram que os professores não conseguiam estabelecer uma relação entre os conteúdos aplicados e a imagem corporal. As adolescentes, em maioria, (75,0%) afirmaram a ausência de abordagem da imagem corporal nas aulas

Não aborda não. Era bom se tivesse mais informações sobre o que é imagem corporal, mas nunca vi o professor levar para a aula - C2S3.

Um grupo de adolescentess (18,8%) relatou a ocorrência de abordagens superficiais e desintegradas das aulas

Discussão não teve. Como aula, estava falando de estética e comentou. Como aula não - C4S1.

Outras adolescentes participantes do grupo focal (6,2%) afirmaram que é recente a ocorrência de abordagem, discussões e diálogos presentes, sem também contextualizar ao tema tratado na aula

A professora já falou umas vezes. Algumas pessoas acham que tem um corpão e vão ser felizes com isso e não é pelo corpo. Ame seu corpo magro ou gordo. Ame você - E4S2.

A fala das adolescentes confirmaram a falta ou a superficialidade de abordagem da imagem corporal. A compreensão se mostra insatisfatória com as adolescentes demonstrando ter pouca informação recebida, não percebendo uma possível conexão com os conteúdos.

Finalizando o encontro, procuramos identificar a influência das aulas de Educação Física na formação da imagem corporal. Parte do grupo (44,5%) relacionou positivamente a possibilidade das aulas de Educação Física influenciar a formação da imagem corporal

Eu acho que sim, tem menina magra ou gorda que são sedentárias e não conseguem dar uma corrida em volta da quadra - C1S1.

Um grupo maior de adolescentes (48,1%) afirmou ter uma expectativa para que haja influência, informando a importância dos professores discutirem as questões relacionadas ao corpo e formação da imagem corporal

O conhecimento é a base de tudo. Acho que me ajudaria a gostar mais do meu corpo, pois eu iria saber dos benefícios que a Educação Física tem para mim. Eu iria praticar os exercícios, pois saberia o que ele tem de bom - C1S3.

Um percentual menor de adolescentes (7,40%) citou a inexistência de influência da Educação Física na formação da imagem corporal

Não influencia, pois só fala em músculo e não tem nada haver com o problema que a estética causa - E4S6.

Vale ressaltar que a compreensão apresentada pelas adolescentes se configura em uma Educação Física muito mais idealizada por estas e não a realidade vivenciada na escola.

Tabela 25. Distribuição de motivos referente às aulas de Educação Física.

Categorias	Nº de citações n (%)
Categoria 5: Percepções acerca das aulas de Educação Física	
Sensação de bem estar	30 (76,9%)
Sensação de constrangimento/Ausência de bem estar	8 (20,5%)
Não participa das aulas práticas	1 (2,6%)
Categoria 6: Abordagem da imagem corporal nas aulas de Educação Física	
Abordagem, discussões e diálogos presentes	2 (6,2%)
Abordagens superficiais e desintegradas das aulas	6 (18,8%)
Ausência de abordagem	24 (75,0%)
Categoria 7: Influência da Educação Física na formação da imagem corporal	
Influência positiva	12 (44,5%)
Não exerce influência	02 (7,4%)
Expectativas que haja influência	13 (48,1%)

Em suma, referente a imagem corporal, as adolescentes da escola experimental apresentavam antes do programa de intervenção uma maior insatisfação relativamente à escola controle, sem que os valores apresentassem diferenças significativas. No entanto, a autopercepção da imagem corporal e as preocupações com o peso na escola experimental era superior as adolescentes da escola controle, com diferenças estatisticamente significativas. Para a satisfação com a aparência a escola controle apresentou melhores resultados que a escola experimental, mas sem diferenças significativas. Ao final do programa de intervenção, mesmo sem apresentar diferenças significativas em nenhuma das variáveis analisadas, exceto às preocupações com o peso, constatou-se uma melhor percepção da imagem corporal nas adolescentes da escola experimental comparadas com a escola controle. Sobre o efeito do programa de intervenção verificou-se significativa melhoria na percepção da imagem corporal das adolescentes da escola experimental, com pouca diferença apresentada entre os dois momentos na escola controle.

Relacionado à aptidão física, os resultados da aplicação dos testes antes do programa de intervenção, mostrou que significativamente mais adolescentes da escola experimental tinha o peso normal comparativamente a escola controle, corroborado com as pregas adiposas, apresentando diferenças significativas entre os grupos, favorável as adolescentes da escola experimental. Para a flexibilidade do ombro aproximadamente metade das adolescentes das duas escolas estava dentro da zona saudável. No referente a

flexibilidade da coxa, a maior parte das meninas das escolas experimental e controle tinha os níveis de flexibilidade dentro da zona saudável. No entanto, a maioria das adolescentes apresentou baixa aptidão cardiorrespiratória, não havendo neste teste diferenças significativas. Após o programa de intervenção no que se refere a composição corporal, os resultados se mantiveram entre as escolas com diferenças significativas. Contudo, o IMC que inicialmente apresentava a maioria das adolescentes das duas escolas com o peso normal, mesmo permanecendo a significância das diferenças, os valores foram piores que os verificados antes da intervenção. A evolução das adolescentes das escolas experimental e controle antes e após o programa de intervenção mostrou que as adolescentes da escola experimental tiveram valores menos favoráveis que antes da intervenção para IMC e pregas adiposas, mostrando que não houve influência do programa. Na avaliação das pregas adiposas ocorreu decréscimo e na flexibilidade do ombro e da coxa houve melhoria. Para a escola controle as adolescentes que tinha percentual de peso normal decresceu significativamente, no entanto, o nível da capacidade cardiorrespiratória teve significativa melhora para o grupo que estava na zona saudável. Quanto a flexibilidade, apesar dos valores positivos estes não foram estatisticamente significativos.

Quando relacionamos a imagem corporal aos níveis de aptidão física antes do programa de intervenção, somente observou-se diferenças significativas, para o construto satisfação com a aparência para o IMC na escola experimental e para as pregas adiposas tricipital e geminal na escola controle. As adolescentes localizadas na zona saudável (sem risco) apresentaram melhor nível de satisfação com a aparência. Todas as outras relações analisadas, mesmo não havendo diferenças significativas para os níveis de aptidão física e a percepção da imagem corporal, existiu uma tendência favorável para as adolescentes que se encontrava na zona saudável (sem risco) dos testes de aptidão física. Após o programa de intervenção as adolescentes da escola experimental com os valores mais baixos nas pregas adiposas, apresentaram uma relação significativa com a satisfação com a aparência. Na escola controle a relação significativa ocorreu entre a satisfação com a aparência e a aptidão cardiorrespiratória. No geral, as adolescentes com maiores valores para o IMC obtiveram melhores resultados para a percepção de imagem corporal.

Os resultados referentes às interações sociais demonstraram que as adolescentes optaram nos momentos de lazer em estar com os amigos, seguido da participação em grupos de jovens nas igrejas. A forma de contato mais utilizada entre as adolescentes

são os meios virtuais, com predominância das redes sociais e correio eletrônico. Sobre os objetivos que mais valorizam nas aulas de Educação Física as adolescentes indicaram a possibilidade de informações relacionadas à saúde e a vivência esportiva como principais objetivos, citando ainda a interação com os colegas e o conhecimento sobre o corpo. No que se refere à prática esportiva, a maior parte das adolescentes somente pratica atividade física nas aulas de Educação Física. As atividades na natureza foram a segunda mais citada pelas adolescentes e bem próxima, as academias de ginástica. Relativamente a participação das adolescentes nas atividades físicas informal e formal, a maioria das adolescentes, tanto da escola experimental como controle, afirmou não praticar atividade informal nos momentos de lazer. Nas escolas experimental e controle a atividade informal mais praticada foi a caminhada, vindo em seguida o futebol. Para as práticas de atividade física formal sobressai a inexistência de prática de forma expressiva para as escolas experimental e controle, ficando a musculação com a segunda a ser destacada. Quanto a frequência nos últimos 7 dias, em média as adolescentes das escolas experimental e controle praticavam atividades físicas informal duas vezes por semana, sendo para a atividade física formal um valor médio ainda mais baixo. Comparando as duas escolas não se verificou diferenças significativas tanto na atividade física informal quanto na formal. Quando relacionamos a imagem corporal e a prática de atividade física, não foram constatadas na escola experimental correlações significativas, entre a percepção da imagem corporal e a prática de atividade física informal e formal antes e após o programa de intervenção. Na escola controle, antes e após a aplicação do programa de intervenção, observou-se correlações positivas entre as preocupações com o peso e a prática de atividade física informal, pressupondo-se maior satisfação com a imagem corporal. Importa destacar, que mesmo sem apresentar diferenças significativas, na escola experimental ocorreu após a aplicação do programa de intervenção, melhoria nas correlações entre a percepção da imagem corporal e a prática de atividade física formal e informal nos construtos autopercepção da imagem corporal e satisfação com a aparência.

Sobre o nível de atividade nas aulas de Educação Física antes do programa de intervenção, as adolescentes da escola experimental e controle passaram em média 18,3% e 29,5% do tempo de aula em atividade com intensidade moderada a vigorosa, respectivamente. O comportamento mais comum para ambas as escolas foi estar em pé, destaque para a escola experimental onde os alunos ficaram sentados durante 26,3% do tempo de aula. Após o programa de intervenção ocorreu aumento do tempo de aula com

as adolescentes sentadas e aumento do tempo em atividade moderada a vigorosa para ambas as escolas, sendo que ocorreu pronunciado aumento desse tempo para as adolescentes dos professores P1 e P2 da escola experimental, podendo ser resultado do programa de intervenção, não ocorrendo o mesmo com a escola controle.

Referente aos aspectos físicos e a imagem corporal, quando abordadas sobre a rejeição ao corpo, a maioria das adolescentes referiu a magreza como fator principal, seguido por ser obesa. Sobre a influência da imagem corporal nas relações sociais, metade do grupo apontou serem mais constantes situações presentes nas relações afetivas. Como meio mais utilizado para a busca do corpo ideal, as alunas citaram a cirurgia plástica. Indagadas se estão satisfeitas com o corpo atual ocorreu predominância de insatisfação novamente com a magreza. Quanto aos motivos e situações referentes às aulas de Educação Física, a percepção das adolescentes está ligada a sensação de bem estar que uma boa aula poderia promover, não especificamente as aulas que estas participaram, sendo o constrangimento durante as atividades o segundo aspecto mais citado. Os resultados em relação à abordagem da imagem corporal nas aulas de Educação Física apresentou ausência de abordagem pelos professores. Por fim, sobre a influência das aulas de Educação Física na formação da imagem corporal, constatamos que existe uma expectativa para que a disciplina tenha um papel importante.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O capítulo discutirá os resultados obtidos à luz de outras investigações. Iniciaremos com as discussões referentes aos professores, seguindo as escolas e por fim alunas. Recordamos que o objetivo do estudo era saber o papel da escola e da disciplina de Educação Física no desenvolvimento e formação da imagem corporal das adolescentes.

1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS REFERENTES AOS PROFESSORES

Relativamente aos professores, este estudo buscou inicialmente identificar as preocupações práticas e as decisões legitimadas de ensino, o comportamento referente ao contexto das aulas e traçar o perfil descritivo.

1.1. PREOCUPAÇÕES PRÁTICAS

Os resultados encontrados na análise geral das preocupações basearam-se na teoria de Fuller (1969) que descreve três categorias de preocupações pedagógicas: as preocupações com o próprio, que refere a sobrevivência do professor na carreira; as preocupações com a atividade, relacionadas às tarefas de ensino do professor; e as preocupações com o impacto, que refere a resultante do ensino na vida dos alunos.

Nesta investigação os resultados demonstraram que a maioria dos professores concentrava suas preocupações de ensino sobre o impacto da ação, convergindo com os estudos de Loch et al. (2005), Matos, et al. (1991) e Shigunov, Farias e Nascimento (2002) em que a dimensão impacto sobressaiu sobre as dimensões com o próprio e a atividade. As questões relativas às preocupações práticas (e.g., com o próprio, na fala do P2: o desinteresse dos alunos pode ser o aspecto mais crítico; com a atividade na fala do P3; a adaptação das meninas aos movimentos propostos na aula; e com o impacto na fala do P1, o conteúdo sobre a prática de exercícios teve a intenção do aluno perceber uma possível atividade fora da escola) impactavam no cotidiano dos professores, precisando que fosse entendida em busca de soluções frente aos desafios que enfrentam na ação pedagógica. O perfil apresentado pelos professores nas preocupações com o impacto registrava associações diretas com o caráter de diferenciação pedagógica, identificando que professores mais preocupados com o impacto da ação revelam maior especificidade na fase prévia e melhores indicadores de comportamento na fase

interativa de ensino, onde variáveis associadas às preocupações sobre o impacto mostravam indicadores mais positivos de desempenho docente, principalmente nos fatores mais ligados à promoção da participação dos alunos nas atividades de aprendizagem (Januário, 1996). Há de se referir que particularmente nas escolas públicas (caso das escolas pesquisadas), os professores levam em consideração a realidade sociocultural dos alunos. Este aspecto conduz o professor à responsabilidade em conhecer e transformar a realidade local, agindo sobre os fatores de risco, conhecendo as necessidades sociais e emocionais e identificando os alunos que necessitam de uma intervenção pedagógica diferenciada para a aprendizagem.

No estudo, a diferenciação pedagógica foi identificada nas aulas do P1 da escola experimental, que apresentou maior incidência nas preocupações práticas sobre o impacto tanto na pré quanto na pós-aula. O P1 utilizava estratégias diversas, inclusive coação sobre os alunos, para que estes participassem ativamente das aulas. Dentre as diversas ações empreendidas pelo P1 como: autoridade, disciplina, comunicação, organização e progressão dos conteúdos, se destacaram a motivação do professor no desenvolvimento das aulas e incentivo à participação dos alunos como elemento diferenciador do desempenho docente. Os professores P2, P3 e P4 também apresentaram preocupações com o impacto, sendo o P2 na pré-aula e P3 e P4 na pós-aula. Relativo ao P2, suas preocupações de impacto estavam em parte relacionadas ao resultado das aulas no que referia à participação e aceitação, não havendo relação clara quanto às preocupações com o desenvolvimento dos alunos. O P2 se mostrava acomodado em sua atuação e seguia o plano anual de conteúdos burocraticamente. Desde o princípio identificava problemas que poderia ocorrer no contexto da aula, mas permanecia com as mesmas estratégias e ao final das aulas justificava que tinha percebido o problema. O P2, por ser pouco participativo nas aulas, tinha baixa interação com os alunos, onde por vezes presenciávamos estes se retirando da quadra para sentarem-se nas arquibancadas. Não havia motivação por parte do professor, o que pode ter feito com que os alunos diminuísse a participação na aula. Há uma constatação na literatura que o clima motivacional percebido pelos alunos nas aulas de Educação Física facilita a motivação intrínseca (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, & Milosis, 2007). Desse modo, o trabalho dos professores para motivar os alunos deverá ir além da escola, pelas características do ambiente social. O P3, por sua vez, relacionava as preocupações de impacto do ensino com a falta de vestimenta adequada, ficando em segundo plano se o resultado de sua ação incidia mais tarde na vida dos alunos. Esse professor, manifestou

ter pouco entusiasmo com a docência. Mostrava em discurso, uma competência que não se confirmava na prática, onde ignorava o plano anual de conteúdos. A situação relacionada à vestimenta era repetida em todos os encontros como aspecto capaz de prejudicar a participação e o desenvolvimento das atividades. Por fim, o P4 apresentava uma aula percebida por este como ideal e reconhecia que não alcançava os objetivos propostos, mesmo assim, era um professor que na teoria demonstrava estar preocupado com o impacto do ensino fora da escola. No entanto, as aulas práticas revelavam um excesso de improviso e desconexão com o plano anual de conteúdos, sendo identificado que as suas preocupações com o impacto, centrava-se no discurso que geralmente utilizava ao final de cada aula, não sendo possível perceber durante a investigação a eficiência nem a estratégia utilizada para conseguir alcançar os objetivos propostos.

1.2. DECISÕES LEGITIMADAS DE ENSINO

Relativamente às decisões legitimadas de ensino, os professores P3 e P4 tomaram suas decisões amparadas no planejamento pré e pós-aula. Estes professores utilizaram na entrevista um discurso com conotação enquadrada nas decisões tomadas pelo planejamento que caracteriza dependência (Januário, 1996), enquanto na prática, constatamos que os professores P3 e P4 não planejavam as aulas ou seguiam o plano de conteúdos, ou seja, não havia ajustamento às condições de contexto. Porém, os professores da escola experimental P1 e P2 que também tomaram decisões práticas pelo planejamento em uma das fases do ensino, fizeram uso do plano de conteúdos como fonte de legitimação em conformidade com o que aplicavam na prática, seguindo fielmente o documento nos pressupostos e condições de contexto. Esses resultados com base no planejamento como legitimador das decisões, na teoria se associavam ao estudo de Januário (1996). Importa referir que as decisões legitimadas pela experiência também fizeram parte das decisões do P1 e P2. Esta opção confirmou a característica identificada nestes dois professores, que por vezes relataram que decidiram por meio da experiência, principalmente em episódios de indisciplina e convencimento à participação dos alunos. No contexto das aulas cabe destaque a baixa capacidade de decisão do P2 no que refere a problemas como a pouca participação e desistência das adolescentes nas aulas, que o mesmo identificava com antecedência, constatava o problema na interação com as adolescentes e permanecia com as mesmas estratégias. O

P2 não tomava decisão didática que proporcionasse melhor qualidade no ensino e aprendizagem durante as aulas, tampouco imprimia ação as adolescentes que desistiam de participar das aulas. Ao final, relatava que o problema da pouca participação havia se confirmado e justificava que a aula era monótona, desestimulando a turma. Desde as preocupações iniciais, P3 previa dificuldades com a vestimenta das adolescentes para a realização da aula, não tomava decisão a este respeito e ao final justificava que, caso as adolescentes aderisse às vestimentas adequadas o resultado poderia ser melhor. Ressaltamos que durante as observações das aulas em nenhum momento identificamos o P3 em discussão com as adolescentes a respeito de vestimenta.

1.3. COMPORTAMENTO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DAS AULAS

No que se refere ao comportamento dos professores no contexto das aulas, antes da aplicação do programa de intervenção constatamos que tanto a escola experimental como a controle tiveram a maior parte do tempo de aula dedicado à organização e instrução, com reduzido tempo para o desenvolvimento da aprendizagem das adolescentes. O resultado dessa ação, é que, os professores utilizaram o tempo que deveria ser dedicado ao ensino com outras tarefas, comprometendo o desenvolvimento das adolescentes, caracterizando uma má qualidade e dificuldade no que refere a gestão do tempo de aula (Siedentop, 1991). Seguindo com aspectos que contribuíram para o pouco tempo dedicado às atividades próprias do ensino (Piéron, 1988) observamos que diversos problemas do cotidiano escolar podem ter interferido nos resultados. Os professores desenvolviam aula teórica antes das aulas práticas. O tempo de aula prática se iniciava imediatamente após a teoria. Esses aspectos poderiam ser minimizados caso os professores tivessem tomado decisões antecipadas de organização. Em algumas aulas identificamos que os alunos do P1 que não participavam, eram destinados à arquibancada onde tinham por tarefa construir um relatório sobre a atividade que seria desenvolvida contando ponto para avaliação. Não identificamos esta ação como ideal, pois a realização de relatórios e análises da aula assumia caráter punitivo.

Por outro lado, os professores P2, P3 e P4 não solicitavam tarefas gerando casos de indisciplina, consumindo tempo e atenção para a resolução de conflitos. Depois de cumprida esta etapa, os professores iniciavam a aula organizando a atividade e

instruindo as adolescentes. Fora esses eventos, foi característica comum aos professores P1 e P2, as longas conversas com as adolescentes e o pouco tempo dedicado ao desenvolvimento prático dos conteúdos. Ao final de cada aula ainda havia a roda de conversa que consumia os últimos minutos antes do término. O resultado desses comportamentos são identificáveis nas adolescentes que passaram a maior parte do tempo de aula sentados ou em pé, inviabilizando a aproximação de níveis recomendados de atividade física para a aula. Os professores P3 e P4, apesar de diferirem na metodologia, sendo mais ativos pela opção em utilizar jogos, além do já descrito relacionado à organização e instrução, realizavam a chamada dos alunos no início ou final das aulas, o que demandava mais tempo com os alunos sem movimentação.

Após a aplicação do programa de intervenção, os professores da escola experimental apresentaram uma diminuição no tempo dedicado à organização e instrução, o que promoveu uma nova configuração ao comportamento do professor frente à aula, enquanto que no grupo controle ocorreu pouca alteração relacionada ao início do programa. Mesmo permanecendo a utilização de tempo em possíveis comportamentos que poderiam ser antecipados na planificação, a redução de ações não relacionadas ao ensino teve reflexo nos alunos com a aplicação do programa de intervenção. Como já descrito na metodologia, os professores da escola experimental (P1 e P2) passaram a utilizar os jogos modificados (Light, 2004), que permite em especial às meninas, desenvolver suas próprias habilidades, sendo ativamente envolvida no jogo, situação contrária ao observado nas aulas antes do programa onde a exigência de habilidades não desenvolvidas e a competição exclusiva afastavam as adolescentes das aulas. A mudança de estratégia no ensino de conteúdos demonstrou que o programa apresentou, mesmo em um curto espaço de tempo, mudanças no comportamento dos professores.

Os programas de intervenção ocorrem de formas diferenciadas, com o objetivo de elevar o nível de atividade física de crianças e adolescentes, podendo utilizar uma abordagem que modifica o currículo e políticas para aumentar a quantidade de tempo gasto dos estudantes em atividade física moderada ou vigorosa nas aulas de Educação Física. Existe a possibilidade de inclusão de novas aulas de Educação Física, aumento do tempo das aulas já existentes, ou o aumento da atividade física moderada a vigorosa dos estudantes durante as aulas, sem necessariamente aumentar o tempo de aula, podendo existir o complemento de informações sobre prevenção de doenças cardiovasculares (Ribeiro et al., 2010). Outras experiências utilizaram de abordagens

informativas para mudar conhecimento e atitudes sobre os benefícios da atividade física na comunidade; ensinar as competências necessárias para adoção e manutenção de comportamento saudável, e criação de ambientes sociais com abordagem política para mudar a estrutura física dos espaços tornando-os atraentes para a atividade física (Kahn et al., 2002). O programa de intervenção utilizado nesta investigação teve o objetivo de aumentar a atividade física sem a necessidade de aumento da frequência e duração das aulas e contratação de novos professores. Investimos na mudança do contexto das aulas adotando o mecanismo dos jogos modificados para que os alunos permanecessem ativos a maior parte da aula, convergindo com os estudos de McKenzie et al., (2004).

No desenvolvimento dos programas de intervenção, a atitude do professor frente ao ensino é fundamental para que ocorra mudanças. Ao se apropriarem do conhecimento aprofundado dos jogos modificados por meio de práticas que se envolveram corporalmente na aprendizagem, os professores afirmaram uma maior confiança para ensinar Educação Física. Esse fato se dá pela constante interação que o professor deve ter com os alunos no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Light & Fawns, 2003). As adolescentes foram informadas previamente dos objetivos e metas a alcançar e os professores intensificaram a interação motivando, experimentando e refletindo, tornando a aula uma experiência de aprendizagem integrada, onde os desafios vividos, intensificaram ações corporais e cognitivas para a compreensão tática e estratégica do jogo (Kirk & MacPhail, 2002) tendo como resultante positiva uma maior participação das adolescentes. A participação se deu de forma democrática, oportunizada pela estratégia utilizada pelos professores com vivências globais de situações reais de jogo, permitindo experiências positivas na aprendizagem partindo de suas competências e habilidades sem a exigência de execução de gestos técnicos pré-determinados e sem contexto com a dinâmica do jogo (Curry & Light, 2006; Light & Georgakis, 2007). A flexibilidade das regras e baixa exigência técnica ampliou a possibilidade de maior número de adolescentes participarem, possibilitando maior concentração nos jogos como um todo.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS REFERENTES ÀS ESCOLAS

Neste sub-capítulo discutiremos as questões relativas às escolas. Foram analisados os resultados referentes aos documentos oficiais norteadores dos projetos e da prática

pedagógica, no sentido de identificarmos ações ou programas da escola relacionados a imagem corporal e aptidão física. Em seguida discutimos os dados relativos a observação das aulas de Educação Física, com o intuito de verificar a quantidade de tempo e qualidade do ensino.

2.1. PROJETO PEDAGÓGICO

No que refere ao PP, não existia referência a atividades relativas à imagem corporal ou desenvolvimento da aptidão física das adolescentes nas escolas experimental e controle. Prevalecia como objetivo primeiro das escolas o desenvolvimento das disciplinas de português e matemática, visando melhores colocações nos rankings oficiais, que avaliam o desempenho escolar e incentivo à participação dos alunos na escola visando diminuir os índices de reprovação e evasão. Resultados semelhantes foram observados em escolas de outros países (Carreiro da Costa, 2013; Hardman, 2008; Marques, 2010). A principal preocupação das escolas parece ser o rendimento acadêmico, não havendo projeto de promoção da saúde e dos fatores relacionados (imagem corporal, por exemplo). Num mundo tecnológico e cada vez mais competitivo, parece que o rendimento acadêmico expresso pelas notas é o objetivo prioritário das escolas. Todavia, diversos estudos têm demonstrado que o avanço dos níveis de atividade e aptidão física dos alunos está relacionado com uma melhora significativa do rendimento acadêmico (Castelli, Hilman, Buck & Erwin, 2007; Eveland-Sayers, Farley, Fuller, Morgan & Caputo, 2009; Kristjánsson, Sigfúsdóttir & Allegrante, 2010). Na escola experimental a Educação Física era identificada como disciplina crítica conjuntamente a outras pela baixa participação dos alunos nas aulas e índices elevados de recuperação, ou seja, grande número de alunos chegava ao final do ano letivo sem atingir a média estabelecida para progressão e precisava passar por estudos para recuperar a nota. Quanto aos projetos desenvolvidos para a comunidade escolar, não identificamos preocupação com a saúde dos alunos, no que tangia à imagem corporal ou aptidão física. Geralmente os projetos que poderiam envolver a Educação Física serviam como estratégia para permanência dos alunos na escola e motivação para a participação em atividades extracurriculares como já descrito anteriormente. Outro objetivo identificado era promover a participação da comunidade na escola por meio de atividades esportivas e culturais. As escolas demonstraram

desconhecer potencial no desenvolvimento de hábitos saudáveis, algo que carece de trato pedagógico, compromisso e competência dos professores para que ocorra mudança de atitude pelos alunos. Esta situação constatada nos documentos e observada no cotidiano das escolas confirma claramente a visão da Educação Física como disciplina subsidiária das outras, corroborando os estudos internacionais que demonstram que a Educação Física ainda não goza do mesmo papel pedagógico das demais disciplinas (Hardman, 2007, 2008, 2009). A estratégia adotada pelas escolas era estimular a participação nas atividades desenvolvidas pela Educação Física, inclusive no contraturno, com intuito de potencializar a permanência por mais tempo no ambiente escolar, possibilitando adesão às aulas extras para aprendizagem dos conteúdos das demais disciplinas. Como já referido, a importância não era a Educação Física, mas o seu potencial na retenção dos alunos na escola.

2.2. PLANO ANUAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Sobre o plano anual da Educação Física, os professores da escola experimental seguiam a sequência dos conteúdos, o que não ocorreu na escola controle, onde os professores improvisavam o conteúdo a ser ministrado nas aulas, não havendo sintonia em objetivos, sequência ou progressão no ensino. Este aspecto diferenciava a escola experimental que apresentava uma melhor organização para a aprendizagem, o que contribuiu para que as adolescentes apresentasse um maior volume de informações. Na escola experimental e controle existia a obrigatoriedade de avaliação teórica e prática, o que igualava em *status* a Educação Física no currículo e garantia o seu espaço entre as demais disciplinas escolares, ganhando em importância dentro do planejamento escolar (Darido, 2007). No entanto, não identificamos o uso de método estruturado para a avaliação prática, ocorrendo este quesito de forma aleatória sem critério definido. A avaliação teórica era realizada por meio de prova teórica comum às escolas da rede pública de ensino, cujos conteúdos constavam no plano anual, e que, no caso das escolas investigadas foi seguido somente pela escola experimental. Há de referir que a escola controle realizava a prova teórica sobre temas desvinculados dos conteúdos constantes no plano anual sem qualquer compromisso com o planejamento (Selbach et al., 2010). Sobre os conteúdos ministrados que poderiam ser desenvolvidos na Educação Física para a formação da imagem corporal das adolescentes, identificou-se

como possível abordagem: aderência ao exercício físico, Educação Física e estilo de vida ativo, aptidão física e avaliação física (escola experimental) e conhecimentos básicos da anatomia, fisiologia aplicada às manifestações da cultura corporal e abordagem das bases de treinamento desportivo (escola controle). Como constatado nos planos de aula e junto às adolescentes por ocasião do grupo focal, o tema imagem corporal não foi abordado nem relacionado a outros conteúdos ministrados nas aulas. Por fim, a escola experimental apresentou melhor organização curricular e critério no desenvolvimento da disciplina de Educação Física. Em um contexto escolar pedagogicamente organizado, onde os professores dominam os conteúdos da disciplina, é possível encaminhar discussões e estabelecer relações de ação e participação professor e aluno (Neira, 2003). Estes aspectos permitem que novas abordagens e conteúdos julgados transversais, possam efetivamente fazer parte do currículo da Educação Física, o que possibilitaria o aprender a aprender com significado as relações sociais que envolvem a formação positiva da imagem corporal.

2.3. CONTEXTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de Educação Física das escolas experimental e controle apresentavam aspectos comuns: além da estrutura física para as aulas (como, ginásio e salas), do meio socioeconômico em que os alunos estavam inseridos, das características administrativas do ensino público brasileiro e da obrigatoriedade de duas aulas semanais, era notório o desconhecimento do seu potencial educativo. As aulas não recebiam a atenção que era comum às outras disciplinas, apesar da orientação para o cumprimento de um plano anual, progressão dos conteúdos, avaliação da aprendizagem e *feedback* aos pais sobre o desempenho dos alunos. O que percebemos é que a Educação Física não tinha um objetivo definido e que a sua identidade e *status* dependia do professor. Era este que direcionava a disciplina com liberdade, pois não existia supervisão sobre os conteúdos ministrados e a qualidade das aulas. A conduta profissional, a responsabilidade e o compromisso com o ensino, definia a valorização da disciplina na escola. Constatamos que tanto na escola experimental quanto na escola controle, o tratamento dispensado a Educação Física diferia das demais disciplinas, nomeadamente no acompanhamento aos professores. O fato da identidade de uma disciplina estar dependente do professor que a leciona promove uma dispersão dos objetivos e não contribui para a definição de uma orientação conceitual coesa,

uma vez que os professores de Educação Física têm orientações educacionais diferentes (Behets e Vergauwen, 2004; Ennis & Chen, 1995; Marques, & Carreiro da Costa, 2013). Assim, importa que seja feito um trabalho colaborativo, no sentido de construir uma identidade una para a disciplina. Estudos indicam que o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Física tem o potencial para dirimir as diferenças individuais dos professores, e contribui para a definição de uma identidade única para a disciplina (Marques & Carreiro da Costa, 2013, 2014; Costa, Onofre, Martins, Marques & Martins, 2013).

Nas 3 aulas observadas de cada professor antes da aplicação do programa de intervenção, a escola experimental dedicou significativo tempo de aula à transmissão de conhecimento e a informação geral, somadas as duas situações, com menor tempo de média (P1 e P2) relacionado à aptidão física dos alunos, não havendo registro relacionado a jogos. Esses dados confirmaram o que presenciamos como estratégia dos professores, que em diversas oportunidades provocaram a insatisfação das adolescentes e a desistência das atividades em meio às aulas, pelo fato de serem pouco ativas. Na escola experimental, a não alusão aos jogos pode significar que os professores deixaram de utilizar uma estratégia capaz de possibilitar uma maior participação das adolescentes e incremento da intensidade nas aulas. Na escola de controle, pouco menos da metade do tempo de aula foi dedicado à transmissão de conhecimento e informação geral, sendo menor o tempo dedicado aos jogos, que pela intensidade, possibilitava aos alunos patamares próximo às recomendações. Esse tempo, por ser excessivo, pode comprometer os objetivos da aula e não potencializam a aprendizagem motora (Siedentop, 1991; Piéron, 1988). Vale ressaltar, que antes das aulas práticas os professores tinham uma aula teórica, ou seja, dos 100 minutos das duas aulas, 50 minutos eram dedicados às discussões teóricas. Por essa situação, não existia justificativa para o professor levar para a prática uma carga excessiva de informações a ser repassada às adolescentes, ocasionando paradas frequentes e morosos discursos, causando a insatisfação e prejudicando o andamento das atividades.

Os resultados do contexto da aula após o programa de intervenção da escola experimental demonstraram maior dinâmica das atividades e melhor gestão do tempo de aula. Com a diminuição do tempo dedicado à transmissão de conhecimentos e informação geral, e a inclusão de maior tempo de aula dedicado aos jogos, ocorreu melhor resultado na intensidade das aulas, incidindo numa maior participação das adolescentes em atividades com intensidade moderada a vigorosa. Esse fato corrobora com os objetivos do programa de intervenção, que considerava os jogos modificados

como uma metodologia ativa capaz de produzir efeitos na aptidão física dos alunos (Mckenzie et al., 2004). Na escola controle, o tempo dedicado aos jogos aumentou e predominava como estratégia nas aulas. A transmissão de conhecimento e informação geral sofreu pouca alteração relativamente ao período que antecedeu o programa de intervenção. Os professores da escola experimental mudaram de atitude em relação às aulas após o programa de intervenção. Esse aspecto pode ser resultado do efeito significativo que o programa de intervenção teve no comportamento dos professores e alunos, refletindo no contexto das aulas (Fairclough & Stratton, 2005, 2006). O tempo que antes se concentrava em constantes paradas para explicações sobre o conteúdo e organização, começava ser aproveitado em atividades relativas ao ensino. Esse aspecto criava a possibilidade de mais interações positivas, novas experiências, maior tempo de prática e condições para melhorar o nível de aprendizagem, passando os alunos a exercitar habilidades e desenvolver competências que poderiam incidir positivamente para a adesão às atividades físicas e esportivas dentro e fora da escola. Essa mudança poderá influenciar outro aspecto relacionado às aulas de Educação Física nas escolas brasileiras, que é a dificuldade dos alunos em compreenderem a importância da disciplina no currículo escolar. Deste modo, estamos diante de problemas de legitimação da Educação Física, contribuindo para o que Crum (2012) designa por ciclo de insucesso da Educação Física, em artigo recente que retoma outro mais antigo de 1993.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS REFERENTES ÀS ALUNAS

Nesta parte do estudo iniciamos com a identificação do nível de insatisfação com a imagem corporal e discussão dos resultados referentes à autopercepção com a imagem corporal, as preocupações com o peso e a satisfação com a aparência. Segue-se a discussão sobre os níveis de aptidão física e a relação com a imagem corporal. Identifica-se as formas de interação social utilizadas pelas meninas, os objetivos que eram valorizados nas aulas de Educação Física, as preferências na prática de atividade física, a participação em atividade física formal e informal, a identificação da possível relação entre a imagem corporal e a atividade física e dos níveis de atividade física praticados durante as aulas de Educação Física. Finalizamos analisando a relação entre os aspectos físicos e as aulas de Educação Física na formação da imagem corporal das

adolescentes. Salientamos que as discussões ocorreram na maioria das variáveis, confrontando a escola experimental e escola controle antes e após o programa de intervenção.

3.1. IMAGEM CORPORAL

Diretamente relacionado à imagem corporal das adolescentes, começamos por identificar o nível de insatisfação utilizando a soma total da EEICA e os construtos autopercepção da imagem corporal, preocupações com o peso e a satisfação com a aparência, comparando os resultados obtidos antes e após o programa de intervenção.

2.1.1. INSATISFAÇÃO COM A IMAGEM CORPORAL

As adolescentes da escola experimental demonstraram maior insatisfação com a imagem corporal antes do programa de intervenção, relativamente às meninas da escola controle sem, no entanto, apresentar diferenças significativas. Diversos estudos da literatura nacional e internacional têm mostrado que a insatisfação corporal é altamente prevalente entre as adolescentes, sendo os resultados semelhantes com a presente investigação (Bearman, Martinez & Stice, 2006; Sabbah et al., 2009; Schneider et al., 2013), onde as adolescentes sinalizaram várias partes do corpo que desejavam mudar (Conti, Frutuoso & Gambardella, 2005), implicações psicológicas como a depressão (Paxton, Neumark-Sztainer, Hannan, & Eisenberg, 2006), e autoestima e humor depressivo (Mond et al, 2011). Considerando as implicações negativas que a percepção de imagem corporal pode ter a nível psicológico nas adolescentes, o desenvolvimento de estratégias para a consciencialização e melhoria dessa imagem é importante para o bem estar psicológico junto dos adolescentes principalmente as meninas. Este assunto tem sido tratado de forma séria e em alguns países têm sido desenvolvido projetos cujo objetivo é a melhoria da imagem corporal, como por exemplo, o programa Happy being me (Bird, Halliwell, Diedrichs, & Harcourt, 2013) e Bodythink (Shanel, Richardson, Paxton, & Thomson, 2009). Estes programas, implementados em contexto escolar têm contribuído para a redução dos fatores associados a uma imagem corporal negativa, desordem alimentar (Bird et al., 2013; Shanel et al., 2009) e melhoria da autoestima (Richardson et al., 2010). Desse modo, o reconhecimento dos adolescentes sobre a imagem corporal é de grande importância, pois a insatisfação corporal estimulada pelo

padrão ideal de magreza, comumente está ligada a transtornos alimentares, dietas restritivas, abuso de métodos purgativos e prática excessiva de exercícios físicos (Ramalho, et al. 2007), sendo necessário o enfrentamento do problema pela escola para a diminuição dos altos índices de insatisfação dos adolescentes com o seu corpo, nomeadamente as meninas em relação ao excesso de gordura corporal (Graup et al., 2008; Martins, Pelegrini, Matheus, & Petroski, 2010). A escola, além de espaço privilegiado para o desenvolvimento de programas de educação em saúde, é um ambiente que promove a participação dos adolescentes em projetos educativos e pedagógicos vivenciados principalmente em grupos, potencializando o conhecimento e análise de fatos cotidianos e ampliando a capacidade crítica frente aos elementos valorizados pela sociedade, inclusive, padrões culturais de beleza (Ciampo & Ciampo, 2010). Diversos estudos realizados em escolas no Brasil apresentaram diagnóstico e prevalência dos problemas causados pela insatisfação com a imagem corporal na adolescência (Kaneshima, França, Kneube & Kaneshima, 2006; Pelegrini & Petroski, 2009; Scherer, Martins, Pelegrini, Matheus & Petroski, 2010) e poucos são os projetos implementados, não sendo identificado na literatura programas relacionados à imagem corporal. Os poucos programas efetivados referentes a saúde na escola carecem de uma maior participação dos profissionais de Educação Física (Brito, Silva, & França, 2012).

2.1.2. AUTOPERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

Para a autopercepção da imagem corporal os resultados apresentados relativamente a escola experimental, mostraram que as adolescentes apresentavam uma percepção negativa do corpo, demonstrando que o gênero feminino está propenso a uma maior insatisfação corporal (e.g., Branco, Hilário & Cintra, 2006; Martins, Nunes & Noronha, 2008), diferente das adolescentes da escola controle que demonstraram uma percepção positiva da imagem corporal, sendo neste caso as diferenças entre grupos estatisticamente significativas. Após realização do programa de intervenção a escola experimental apresentou melhoria significativa na percepção que as adolescentes tinham sobre a sua imagem corporal. Na escola controle ocorreu pouca diferença nos valores das variáveis entre os dois momentos da intervenção, não sendo registrada nenhuma diferença estatisticamente significativa. Analisando os valores relativos à percepção da imagem corporal nos dois momentos avaliados (antes e após o programa de

intervenção), considerando as comparações entre as escolas e os valores dentro de cada escola, os resultados indicam que o programa de intervenção teve um efeito positivo na percepção que as adolescentes tinham sobre a sua imagem corporal, realçando o papel da disciplina de Educação Física na abordagem das questões relacionadas ao corpo e a necessidade de efetivação de mais programas escolares que promovam mudanças nos conceitos de imagem corporal (Alves, Vasconcelos, Calvo, & Neves, 2008) que envolvam mais adolescentes em regime de coeducação, nas atividades físicas com exigência compatível às suas habilidades e capacidade de participação, por meio de jogos modificados com regras adaptadas (Van Acker, Carreiro da Costa, Bourdeaudhuij, Cardon, & Haerens, 2010). Estes aspectos possibilitam maior tempo em atividade física moderada à vigorosa conforme preconiza as orientações internacionais (WHO, 2010) tornando a aula um momento de aprendizagem prazerosa e rica em experiências exitosas. Essas situações facilitam o desenvolvimento de autoestima positiva e autoconceito, que favorecem uma melhor percepção da imagem corporal contrariamente à utilização de estratégias de ensino, que segregam os menos habilidosos e impactam negativamente na participação das adolescentes (Slater & Tiggemann, 2011).

2.1.3. PREOCUPAÇÕES COM O PESO E SATISFAÇÃO COM A APARÊNCIA

Sobre as preocupações com o peso as adolescentes narraram diversos episódios cotidianos, onde o padrão de beleza de culto à magreza e formas definidas era confrontado com a imagem corporal que estas tinham de si. As adolescentes demonstraram insatisfação com o peso, tanto pelo fato de sentir-se magra quanto por estar acima do peso ideal independente do IMC. Os estudos demonstram que adolescentes do gênero feminino são mais preocupadas com o peso que os do gênero masculino com agravos à imagem corporal (Smolak, 2012), comprometendo o bem estar psicológico (Wardle & Cooke, 2005) e apresentando baixo desempenho na realização de tarefas que exigem o suporte do peso do corpo (Morano et al., 2010). Relativamente a satisfação com a aparência, as adolescentes destacavam partes do corpo que afirmavam não gostar e se mostravam decididas a buscar a mudança a qualquer custo, utilizando meios como, por exemplo, cirurgias plástica, dietas e exercícios físicos. Como o objetivo nem sempre era alcançado, a insatisfação corporal era comum.

Antes da aplicação do programa de intervenção as adolescentes da escola controle apresentaram maior satisfação, enquanto que a escola experimental uma menor satisfação, sendo as diferenças verificadas não significativas. Após a realização do programa de intervenção, não se observaram diferenças significativas em nenhuma das variáveis analisadas, exceção às preocupações com o peso. As adolescentes da escola experimental apresentaram uma autopercepção positiva da imagem corporal comparativamente as adolescentes da escola controle. Vale ressaltar que na escola experimental todos os construtos tiveram seus valores diminuídos, significando melhoria na autopercepção da imagem corporal, enquanto que na escola controle houve um aumento com as preocupações com o peso e satisfação com a aparência. Estes resultados sugerem que o programa de intervenção teve um efeito positivo para a imagem corporal das adolescentes da escola experimental.

3.1.4. APTIDÃO FÍSICA

A aptidão física é uma variável capaz de influenciar a imagem corporal das adolescentes (Schubert et al., 2013). Neste sub-capítulo discutiremos os resultados dos testes de aptidão física aplicados às meninas antes e após o programa de intervenção e a relação entre aptidão física com a imagem corporal.

Contextualizando a aplicação dos testes de aptidão física, importa referir que a orientação para a aplicação de testes físicos constava no Decreto nº 69.450/1971, momento em que a Educação Física não gozava do *status* de disciplina curricular nas escolas do Brasil, existindo como área de atividade. Com a promulgação da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que trouxe um novo ordenamento a todas as disciplinas, a recomendação foi retirada. Com a adoção de paradigmas mais críticos relacionados ao ensino da Educação Física, esta prática foi abandonada pelos professores, pois assumia o caráter de “atraso” pedagógico. Junto com o abandono dos testes de aptidão física, também foi tendo menor exploração certos conteúdos (e.g, ginástica e exercícios físicos), surgindo a hegemonia do ensino dos esportes e atividades recreativas, fazendo com que a Educação Física ora assumisse caráter tecnicista e competitivo ora de lazer. Esse fenômeno sofre mudanças após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), documento oficial que redefine os conteúdos da Educação Física (atividades rítmicas, dança, ginásticas,

esportes, lutas, jogos e conhecimentos sobre o corpo) como cultura corporal do movimento, orientando a organização do planejamento. No entanto, essas mudanças não se efetivaram na prática, permanecendo o caráter técnico e de lazer em um currículo escrito dissonante do currículo em ação, não modificando a conduta dos professores (Crum, 2012; Darido, 2010; Velozo & Daolio, 2009).

Quando os testes foram aplicados na fase inicial da pesquisa, ocorreu adesão dos alunos, tanto pelo caráter de novidade, quanto pelo fato de termos nos comprometido em entregar os resultados com recomendações sobre a atividade física. O teste que recebeu menos adesão foi resistência cardiorrespiratória, nomeadamente na escola experimental, onde os adolescentes justificavam a decisão de não participar pela exposição de suas dificuldades ao correr e baixa resistência aeróbia. Vários alunos iniciavam o teste e já na segunda volta desistiam. Esta situação se agravou na fase final, onde os procedimentos já eram conhecidos e com a predominância constatada do sedentarismo das meninas, que apresentaram justificativas (cansaço, suor, cólicas, outros) para não completarem o teste. Na escola controle ocorreu o inverso. As adolescentes disputavam entre si quem conseguiria fazer mais voltas no teste final de aptidão cardiorrespiratória, que no teste inicial, dando caráter competitivo ao teste, aumentando assim a probabilidade de melhoria nos resultados. Os fatos observados trazem preocupações pelo desinteresse dos alunos da escola experimental em participar de atividades pedagógicas. O mesmo desinteresse constatado nas aulas era perceptível na aplicação dos testes e na dispersão dos alunos frente as informações passadas pelos professores e pesquisador. Certamente foram momentos de dificuldade da fase experimental, pois ficávamos à mercê da ação dos professores, o que nem sempre ocorria. Na escola controle, mesmo havendo melhor disposição em participar, ocorreu com frequência impaciência dos alunos na interação com o professor relativamente aos conteúdos, ou seja, interessava jogar nas aulas e ser melhor nos testes que os colegas e não a aprendizagem. Uma possível mudança no comportamento dos alunos seria possível com o empenho dos professores em descolar-se do ativismo presente nas aulas, evidenciando a importância dos conteúdos ministrados para a vida dos alunos. Sem o comprometimento docente, dificilmente haverá mudança no cenário atual, onde os objetivos da Educação Física como disciplina curricular não se mostra significativo, realista e compreensível à comunidade escolar (Carreiro da costa, 2013).

Os testes realizados antes do programa de intervenção revelaram que a escola experimental apresentou mais adolescentes com o peso normal diferentemente da escola

controle que apresentou um perfil inverso. Na realização dos testes após o programa de intervenção, na composição corporal, mantiveram-se as diferenças significativas observadas nos testes anteriores ao programa de intervenção. Comparando os resultados do início e do final dos testes das escolas experimental e controle, ocorreu um aumento de alunos incluídos na categoria “sem risco” na flexibilidade de ombro e coxa. Por conseguinte, houve uma redução das adolescentes com risco nas mesmas variáveis e na mesma comparação de intervenção início e final. No que se refere à aptidão cardiorrespiratória, a maioria das adolescentes de ambas as escolas experimental e controle apresentaram baixa aptidão. Melhorar o baixo nível de aptidão principalmente a cardiorrespiratória nas adolescentes é um desafio a ser assumido pelos professores de Educação Física, considerando ser a adolescência um período em que padrões comportamentais e de desenvolvimento corporal são definidos, sendo necessária aprendizagem da atividade física relacionada à saúde para que se consolidem hábitos saudáveis na vida adulta (Mikkelsen, Kaprio, Kautiainen, & Kujala, (2006). Na escola controle a aptidão cardiorrespiratória registrou aumento desproporcional de alunos sem risco de 6 para 43, tendo como fator determinante o comportamento dos alunos diante dos testes, como já referido anteriormente. Na escola experimental ocorreu situação contrária, onde os alunos inibiam a participação dos colegas criticando o desempenho dos que apresentavam baixa aptidão, o que fez com que muitos desistissem do teste mesmo ainda tendo condições de continuar, tendo esses comportamentos aproximações com a auto-objetificação (Fredrickson & Roberts, 1997), ocasionando consequências emocionais negativas. As provocações dos colegas e as preocupações com a imagem corporal pode contribuir para a redução dos níveis de participação em atividades onde o corpo fica exposto ao olhar do outro. Ainda são poucos os estudos que relacionam esta teoria aos adolescentes (Fredrickson & Harrison, 2005; Hyde & Lindberg, 2007).

Quando comparamos os resultados da escola experimental e escola de controle nos dois momentos da investigação, verificamos que relativamente à composição corporal (IMC e pregas adiposas) a escola experimental e controle apresentaram valores menos favoráveis, notando-se o decréscimo significativo de adolescentes com peso normal na escola de controle. De se evidenciar que o programa experimental foi de curto prazo, não havendo objetivo de ação sobre a composição corporal das adolescentes e sim outros benefícios. Todavia, ainda assim importa salientar que mesmo os programas de intervenção cujo objetivo é a prática de atividade física, redução do excesso de peso e obesidade a investigação tem demonstrado que os resultados nem

sempre são positivos (Klakk et al., 2013; Lavelle et al., 2012; Metcalf et al., 2012; Sollerhed & Ejlerstsson, 2008; Waters et al., 2011).

Considerando que o IMC está relacionado positivamente à imagem corporal (Bearman et al., 2006; Chen et al., 2007), provocando insatisfação das adolescentes com o corpo (Jackson & Chen 2008; Jones, 2004; Newman et al., 2006; Schwimmer et al., 2003; Wardle & Cooke, 2005; Xie et al., 2006), a atenção a este aspecto deve ser motivo de preocupação entre os professores de Educação Física, pelo fato da autoestima, o distanciamento das atividades físicas e esportivas, os comportamentos sedentários (Chen, Fox & Haase, 2010; Schwimmer, Burwinkle & Varni, 2003), a auto-objetificação (Fredrickson e Roberts, 1997), os transtornos alimentares (Neumark-Sztainer et al., 2006) e a estigmatização e insatisfação com a aparência global (Popkin 2010) serem passíveis de identificação no ambiente escolar, possibilitando ao professor uma atenção diferenciada aos alunos. Referente à flexibilidade de ombro e coxa ocorreu melhoria significativa para a escola experimental, enquanto que na escola controle as diferenças foram positivas, no entanto, não foram significativas. Levando-se em consideração a importância da flexibilidade para os jovens (Minatto, Ribeiro, Achour Junior & Santos, 2010), o programa de intervenção mostrou-se eficiente na melhoria desse construto, sendo importante contribuição para o desenvolvimento da aptidão física das adolescentes. Relacionado a aptidão cardiorrespiratória, a escola experimental apresentou a maior parte das adolescentes com baixa capacidade, enquanto que a escola controle ocorreu melhoria significativa nos níveis de aptidão cardiorrespiratória.

Outro aspecto que mereceu relevo, foi que, apesar da resistência em realizar os testes, os alunos ficaram interessados em interpretar os resultados e os pais se mostraram receptivos relativamente as fichas com os resultados dos testes e orientação sobre a prática de atividade física. Após a entrega das fichas aos alunos, fomos convidados pela direção da escola a participar da reunião de pais. Os diretores informaram que havia uma considerável procura por explicações sobre como proceder mediante os resultados dos testes de aptidão física. Conclui-se que informações relacionadas a saúde dos escolares desperta o interesse destes e da família, fato que deve ser motivo de reflexão dos profissionais para mudança de postura frente a disciplina de Educação Física, promovendo junto a comunidade escolar o conhecimento do potencial educativo da disciplina para a promoção da saúde. Está em causa as questões de legitimação da Educação Física que referimos anteriormente.

3.1.5. RELAÇÃO ENTRE A IMAGEM CORPORAL E APTIDÃO FÍSICA

Antes do programa de intervenção somente observou-se diferenças significativas nas análises realizadas para a satisfação com a aparência para o IMC (experimental), ou seja, as adolescentes que estavam na zona saudável (sem risco) demonstraram ter melhor satisfação com a aparência. Para todas as outras relações analisadas, sem apresentar diferenças significativas, entre os níveis de aptidão física e percepção da imagem corporal, existia tendência favorável para as adolescentes que se encontravam na zona saudável (sem risco) dos testes de aptidão física. Estes resultados são semelhantes aos de Bearman, Presnell, Martinez, e Stice (2006) que relacionaram à adolescência os fatores que agem sobre a aparência, como aumento do IMC, altura e peso com a insatisfação corporal.

Após o programa de intervenção, para a escola experimental verificou-se relação significativa entre a satisfação com a aparência e as pregas adiposas. As adolescentes que obtiveram valores mais baixos na prega adiposa conseguiram melhores valores para o construto satisfação com a aparência. Para a escola controle também se observou uma relação significativa entre satisfação com aparência e aptidão cardiorrespiratória. As relações que aparecem positivas para a aptidão física se relacionam com os melhores índices de satisfação com a imagem corporal. Apesar de não se terem observadas diferenças significativas entre a percepção da imagem corporal de maneira geral e nos vários construtos analisados e o IMC, as adolescentes com níveis elevados de IMC obtiveram melhores resultados para a percepção da imagem corporal. Os resultados do presente estudo divergem de outras investigações (Jackson e Chen, 2008; Xie et al., 2006) que identificaram em adolescentes cujo IMC se distancia dos padrões locais, índices elevados de insatisfação geral com o corpo. Nesta investigação, as adolescentes afirmaram que a busca pelo corpo ideal não se reduz a magreza e que o desejo é ter um corpo definido com forma atlética. O apelo para se ter um “corpão” como é conhecido o padrão estético desejado, é construído em academias com treino intenso, cargas elevadas, suplementos alimentares e em casos extremos o uso de esteróides anabólicos (Ribeiro & Oliveira, 2011), não havendo limites para se conseguir alcançar o corpo idealizado. A mídia investe em programas televisivos e propagandas onde a exposição do corpo feminino atinge as adolescentes que utilizam ídolos, artistas e celebridades

como modelos a serem seguidos. Desse modo, é provável que nossos resultados tenha recebido influência desse comportamento, ocasionado por uma limitação do IMC que não distingue massa muscular de gordura (Must & Anderson, 2006).

4. INTERAÇÃO SOCIAL

As atividades sociais mais referidas pelas adolescentes nos momentos de lazer foram estar com os amigos. A participação em grupos de jovens na igreja foi a segunda opção e sugerem a importância das igrejas na formação das adolescentes. Reconhecido como fenômeno em ascensão, a proliferação de igrejas se concentra no crescimento de templos evangélicos na periferia de Fortaleza e deve-se em parte a nova realidade socioeconômica e predominância de atuação junto à população de baixa renda e escolaridade. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2010), foram 5,2 milhões de pessoas que se encaixaram na classificação “outras igrejas evangélicas de ordem pentecostal” e mais 9,2 milhões que entraram na rubrica “igreja evangélica não determinada”. Como última opção, as adolescentes mencionaram a prática de esportes em grupo. Este resultado corrobora com a situação de sedentarismo entre adolescentes, com predominância para as meninas, tendo como consequência maior insatisfação com a imagem corporal (Schneider et al., 2013), suscitando preocupação aos professores pela necessidade de atenção com o problema da inatividade física das jovens.

A forma de contato mais utilizada pelas adolescentes foram os meios virtuais (redes sociais e correio eletrônico). É inegável e perceptível que os meios virtuais são de grande importância para a comunicação das adolescentes. O problema de acesso ao computador, que poderia trazer angústia, pelo fato de pertencerem as camadas da população mais carentes, não consegue mudar esta realidade, pelo fato do número crescente de espaços privados que permite acesso a internet com baixo custo, o surgimento de espaços públicos com *wi-fi*, combinado com planos de aparelhos celulares ao custo diário de centavos. Este panorama foi constatado por ocasião das aulas, onde parte dos alunos preferia ficar nas arquibancadas utilizando os celulares a participar das aulas. Ocorre que, sendo o virtual o principal canal de comunicação, este também contribui para a divulgação dos padrões de beleza e conversas entre as adolescentes amigos e familiares, provocando comparações sobre a aparência, sendo

este fator indicado pelas adolescentes como potencializador da insatisfação corporal independente de IMC (Chen, & Jackson, 2012). O telefone vem em seguida com valores bem abaixo e o encontro presencial somente acima da opção não ter relacionamentos sociais. Este aspecto traz preocupações, pois os jovens cultuam o individualismo na utilização de meios virtuais de comunicação, transgridem regras e horários, são alvos do consumismo, enfrentam crise de valores com pais e professores e adotam um estilo de vida sedentário se afastando das atividades físicas (Eisenstein & Bestefenon, 2011).

5. OBJETIVOS VALORIZADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sobre os objetivos valorizados nas aulas de Educação Física, as adolescentes relataram como principais a busca por informações sobre a saúde e vivência esportiva. Estes resultados sugerem que existe uma intencionalidade positiva das alunas quanto a abordagem da saúde nas aulas de Educação Física. Se o período da adolescência é crítico na formação dos jovens para a adoção de hábitos saudáveis, para que a Educação Física influencie mudanças de comportamentos há necessidade de transformação no que refere as orientações didáticas dos professores na abordagem dos conteúdos voltados à saúde, aspectos constatados em recomendações e estudos que abordam a promoção da saúde em escolares (e.g., European Commission, 2013; Marques, & Carreiro da Costa, 2013; Telama, Yang, Hirvensalo, & Raitakari, 2006). Sobre a interação com colegas e amigos os valores também foram consideráveis, destacando o papel de socialização que emerge das aulas de Educação Física. É característica da adolescência contrapor a ordem e as rotinas que o modelo educacional pautado pela inércia e memorização de conteúdos impõe. Para além de prejuízos ao ensino e a aprendizagem essas características vêm potencializando indisciplina e violência inclusive contra professores, em especial nas escolas públicas. Os alunos enxergavam na Educação Física, por suas características dinâmica e interativa, a possibilidade de sair da monotonia de sala de aula e participarem de experiências corporais prazerosas e ricas para a sua formação, onde os professores poderiam trabalhar de forma lúdica e reflexiva o cultivo de valores humanos e a cultura da paz criando no ambiente escolar um exercício de convivência. No entanto, o que presenciamos neste estudo se aproxima em parte desses objetivos, visto que os professores P1 e P2 contextualizaram teoria e prática, seguiram o

planejamento e abordaram o conteúdo conhecimento sobre o corpo oportunizando vivências inter-relacionais que possibilitam o autoconhecimento e a abordagem da imagem corporal, sendo que, as estratégias de ensino utilizadas tornaram esta experiência de aprendizagem monótona.

Os professores P3 e P4 trabalharam conteúdos em sala descontextualizados da prática e providenciaram aulas dinâmicas de cunho competitivo e recreativo restrita ao ensino de esportes e jogos, não havendo rigor no cumprimento do planejamento, tampouco, utilizaram mecanismos de inclusão dos alunos que não participavam das aulas. As diferenças mais evidentes podem estar relacionadas com a eficácia do programa experimental, dado que na escola experimental a valorização das informações relacionadas com a saúde são superiores, enquanto que no grupo controle as interações sociais são valorizadas, em detrimento dos aspectos mais específicos relacionados com as aprendizagens.

Diante do que já foi descrito, cabe-nos um posicionamento sobre o que temos defendido para que a Educação Física como disciplina curricular obtenha o êxito na formação de crianças e adolescentes. Inicialmente, é importante reafirmar o caráter formativo da Educação Física, permitindo que ela seja inclusiva e promova uma aprendizagem significativa. A Educação Física nas escolas públicas do Brasil se desenvolve integrada ao projeto pedagógico da unidade escolar, em sessões semanais, por meio do ensino de jogos, atividades rítmicas e expressivas, atividades esportivas, ginásticas, danças, lutas e exploração de conteúdos teóricos, vinculando-os aos temas transversais, por exemplo, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), especialmente os relacionados à Saúde. Pela diversidade dos conteúdos e flexibilidade na utilização de estratégias de ensino, a Educação Física deveria assumir uma abordagem dinâmica, sem descuidar da aprendizagem significativa, que possibilitasse aos adolescentes compreender a importância das atividades físicas e esportivas para a saúde e formação cidadã, assumindo valores humanos e uma cultura de movimento fora da escola. Essa condição e característica permitiu autonomia às escolas para definir carga horária e projeto pedagógico e aos professores a liberdade na construção do plano anual de conteúdos e definição de estratégias de ensino. Autonomia é fundamental para os professores, mas requer compromisso e talvez a maioria da categoria dos profissionais de Educação Física que atua nas escolas públicas, tenha utilizado dessa condição para gerir a disciplina de acordo com suas crenças e conduta, não conseguindo desenvolver a

relevância do ensino e da aprendizagem para os alunos e contribuindo para o baixo *status* da Educação Física nas escolas (Crum, 2012), desconsiderando o rigor necessário, como planejamento e execução das aulas, avaliação da aprendizagem e níveis de aptidão física dos alunos.

Os professores se caracterizam por forte retórica ao propagar os benefícios de suas aulas; na prática, não tem conseguido transformar o que fala em ação concreta para a qualidade do ensino. Questões que julgávamos ultrapassadas, como pensar uma Educação Física que só educa o físico, é comum ao pensamento dos professores das demais disciplinas, pais e gestores, havendo certo desconhecimento quando relacionamos a Educação Física ao desenvolvimento acadêmico, estilo de vida e aprendizagem cultural do movimento por meio das atividades físicas e esportivas (Carreiro da Costa, 2013). Esse quadro mostra uma emergência por mudança na Educação Física, começando pelos professores, que poderiam assumir a responsabilidade em desencadear um processo de valorização e transformação das práticas, implementando mudanças para que as aulas fossem educativas e produzissem efeitos na aprendizagem dos alunos (Carreiro da Costa, 2013; Crum, 2012). É necessário aos professores a qualificação permanente para aquisição de novos conhecimentos, atualização de rotinas e motivação para a carreira docente. É preciso assumir a defesa da Educação Física na escola não permitindo discriminação frente às outras disciplinas, ser referência para a qualidade da intervenção e comprometer-se seriamente com a aprendizagem dos alunos (EUPEA, 2011), provendo os outros professores, pais e gestores escolares de informações sobre a importância da Educação Física para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Outro problema que tem sido motivo de preocupação é a falta de conhecimento dos professores, ocasionado pelo desinteresse e baixa qualidade da formação (Carreiro da Costa, 2013). Desse modo, as recentes recomendações do Conselho Federal de Educação Física do Brasil (Catunda et al., 2014) aos professores vêm corroborar com as preocupações aqui apresentadas ao afirmar que: os professores devem assumir a responsabilidade docente, participando ativamente na elaboração do projeto pedagógico da escola, do planejamento anual e do programa de conteúdos, zelando pelo seu cumprimento; ser o difusor de políticas que promovam a prática da atividade física como elemento fundamental à promoção da saúde e da qualidade de vida; interagir com os alunos com necessidades educativas especiais, atendendo-os com disponibilidade e dedicação, de forma a enriquecer o processo educacional; respeitar a natureza biológica de individualidade, do crescimento

e do desenvolvimento dos alunos; propiciar vivências e experiências de solidariedade, cooperação, competição e superação; promover a formação de uma cultura esportiva e de lazer, valorizando as especificidades locais; por fim, que a Educação Física seja ministrada num ambiente de alegria em que as práticas corporais e esportivas sejam prazerosas, incentivando a cultura da paz e a cidadania.

6. PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

Procuramos investigar como as adolescentes se relacionavam com as práticas de atividade física. Os resultados mostraram que a maior parte das adolescentes somente praticava atividade física nas aulas de Educação Física e corroboram o que foi observado. A associação entre atividade física e elevados índices de autoconceito corporal foi verificada conjuntamente com a motivação, estando em linha com a literatura (Adami, Fernandes, Frainer, & Oliveira, 2005; Moreno & Cervelló, 2005; Silva, & Palmeira, 2010). Se considerarmos que os resultados referentes ao contexto das aulas de Educação Física não são favoráveis no que refere a qualidade, concentra-se aí um desafio a ser assumido pela comunidade escolar. Os dados sobre sedentarismo, obesidade e a baixa participação de adolescentes nas atividades físicas e esportivas, revelam que a adolescência é um período em que os jovens apresentam pouca motivação às atividades físicas, por exemplo, por sofrer *bullying* por parte dos pares, pela falta de confiança nas capacidades e competências e exposição do corpo ao julgamento do outro (Azzarito & Hill, 2013; Craike et al., 2009; Knowles et al., 2011). Diante do problema que estes aspectos representam e da constatação de que nas últimas décadas a atividade física tem diminuído entre os jovens (Bélanger et al., 2011; Knowles et al., 2011; Silva et al., 2005; Yeung & Hills, 2007), havendo muitos que não praticam o suficiente para cumprir as recomendações da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010). A Educação Física tem aqui um papel fundamental como disciplina por tratar a cultura do movimento na escola, devendo contribuir com a mudança deste quadro ao promover práticas que atenda as expectativas dos alunos, que ofereça satisfação, prazer e interação social, harmonizadas com os objetivos e metas que os professores definirem para cada ano de ensino, desenvolvendo hábitos para a prática regular de atividades físicas e esportivas ao longo da vida e promovendo saúde e bem-estar nos escolares (Pate et al., 2006). Aos professores um alerta no sentido de proverem

as adolescentes de aprendizagem significativa, relativamente aos benefícios da atividade física na saúde, que seja capaz de influenciar positivamente a mudança de comportamentos para adoção de hábitos saudáveis e diminuição do sedentarismo, pelo fato dos relatos sobre a necessidade da prática de atividade física e esportiva estar relacionado a objetivos estéticos e perda de peso (Whitehead & Biddle, 2008).

Em seguida vieram as práticas na natureza onde devemos ser cautelosos na análise. O que as adolescentes reportaram como natureza, leia-se ambiente informal ao ar livre (ruas, campos e praças). Em Fortaleza estes espaços estão precarizados pela falta de manutenção do poder público e depredação pelos mesmos adolescentes que reivindicam equipamentos de lazer. Como essa parcela da população é de baixa renda, poucos têm acesso às academias ou clubes e geralmente improvisam ambientes para a prática de atividades físicas e esportivas. Alguns programas públicos procuram minimizar a ausência de espaços (Ministério do Esporte, 2013), no entanto, falta uma política de Estado definitiva para enfrentamento do problema. Estes programas são paliativos e temporais, apresentando em algumas cidades diversas irregularidades de gestão e exercício ilegal da profissão de Educação Física, onde a coordenação é de um profissional, mas a intervenção junto à população se dá pelas pessoas da comunidade sem formação acadêmica.

As academias também foram citadas como espaço para a prática de atividade física. Importante recordar que a busca pelo corpo perfeito no imaginário das adolescentes, passa pelas academias onde podem desenvolver músculos e aumentar o volume da massa corporal. Preocupadas em seguir esses padrões, as adolescentes procuram às academias para a prática de musculação se expondo aos riscos de desenvolver distúrbios psicológicos como a vigorexia (Ribeiro & Oliveira, 2011). Outra preocupação que os profissionais de Educação Física devem estar atentos é o uso indiscriminado de suplementos alimentares e anabolizantes identificados em nossos resultados convergindo com os estudos (e.g., Damasceno et al., 2006; Azevedo Junior, Araújo & Pereira, 2006).

6.1. PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA FORMAL E INFORMAL

A maioria das adolescentes, tanto da escola experimental quanto da escola controle, referiu não praticar atividade física informal nos momentos de lazer (56,0% e

53,8%, respectivamente). Quanto à atividade formal, ocorreu alta prevalência de ausência da prática para as adolescentes da escola controle. Esses resultados corroboram com as investigações anteriores sobre atividade física que confirmaram um declínio de comportamento ativo em adolescentes com prevalência no gênero feminino (Trost et al., 2002), evidenciando notável declínio após a idade de 12 anos (Telama & Yang, 2000) e relacionando a inatividade física com a insatisfação corporal (Fortes, Miranda, Carvalho, & Ferreira, 2011). Para as adolescentes da escola experimental a atividade física mais referida foi a caminhada, também citada pela escola controle. Esses resultados devem ser vistos com cuidado, pois identificamos junto as adolescentes no grupo focal que parte atribuiu como prática de caminhada o trajeto casa/escola e escola/casa por residirem nas imediações da escola, não se configurando em atividade sistemática com fins de exercício físico. A escola controle destacou ainda a prática de futebol, voleibol e corrida, o que para o adolescente deve ser visto como positivo haja vista a participação em esporte está correlacionada significativamente com a diminuição da insatisfação com o corpo (Schneider et al., 2013) enquanto o estudo de Slater e Tiggemann (2011) alertaram que a redução das taxas de participação de adolescentes no esporte, poderá estar relacionada ao julgamento do outro sobre o corpo e baixa habilidade. As medidas a serem tomadas pelos professores requerem atenção especial as alunas declaradamente inativas, visto que estas não apresentam motivação, também pelo fato das aulas apresentarem exigência de habilidades para a participação, assumindo caráter exclusivo onde se destacam os meninos. Já relatamos anteriormente o êxito dos jogos modificados utilizados no programa de intervenção, para o aumento da participação nas aulas, nomeadamente as adolescentes. Nesse sentido, a família e a escola devem promover e motivar às adolescentes à participação nas atividades físicas e esportivas, com vistas a potencializar a permanência dessas jovens quando adultas nas atividades físicas para a saúde (Telama, Yang, Hirvensalo, & Raitakari, 2006). O restante do grupo de meninas tanto da escola experimental quanto da escola controle citou a musculação como escolha de atividade física. Nossos resultados são compatíveis com Williams e Cash (2001) que verificaram diferenças significativas na insatisfação corporal entre grupo experimental e grupo controle, mostrando que pessoas que praticaram musculação aumentaram a satisfação corporal. Porém, Prichard e Tiggemann (2012) alertaram que o ambiente de academia pode ter um risco aumentado de desenvolver a auto-objetificação, um dos preditores de imagem corporal negativa e transtornos alimentares. De referenciar a importância hoje atribuída à atividade física

em academias, o que demonstra a necessidade do profissional qualificado para lidar com essa prática, na perspectiva de orientação para a formação de uma imagem corporal positiva nas adolescentes. Quando investigamos a relação das adolescentes com as atividades físicas em geral, as academias foram citadas especialmente para a prática de musculação. Esta predileção pela musculação se relaciona com a busca por corpos modelados e fortes e com alto volume de massa, paradigma que se estabeleceu como tendência para o padrão de corpo feminino e o ideal a ser perseguido pelas adolescentes. Por ocasião do grupo focal, como veremos em subcapítulos futuro, a evidência se dá em partes específicas do corpo feminino que culturalmente são valorizadas e que as meninas elegeram como ideal de corpo a ser conquistado a todo custo, independente de consequências danosas à saúde.

Relativamente à frequência da prática de atividade física, em média as adolescentes de ambas as escolas (experimental e controle) referiram uma frequência de duas vezes na semana para a atividade física informal. Estes resultados devem ser vistos com reservas, haja vista, a dispersão dos dados que indicavam adolescentes com alta frequência e um percentual também expressivo de adolescentes que referiu não praticar atividade física nenhuma, não significando a realidade das adolescentes estudadas. Para a prática formal, as medias foram ainda mais baixas confirmando novamente dispersão dos dados.. Quando comparamos as escolas experimental e controle não foi verificada diferenças significativas para a prática formal e informal. Compreendemos que a orientação profissional faz a diferença para que a atividade física possa incorporar-se ao estilo de vida das adolescentes com segurança. São necessários conhecimento e responsabilidade para que a atividade física possa transformar-se em ferramenta eficaz na formação dos jovens.

6.2. RELAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA E A IMAGEM CORPORAL

Na escola experimental antes e após o programa de intervenção não se verificou correlações significativas entre a percepção da imagem corporal (score total EEICA, autopercepção da imagem corporal, preocupações com o peso e satisfação com a aparência) e a prática de atividade física informal e formal, resultados suportados pelos estudos de Adami, Frainer, Santos, Fernandes e De-Oliveira (2008). Na escola controle

antes e após o programa de intervenção, as preocupações com o peso estava correlacionada positivamente com a prática de atividades físicas informal, posto que, quanto mais praticavam atividade física menores eram os valores do construto preocupações com o peso, indicando menor índice de insatisfação com a imagem corporal. Resultados que são compatíveis com estudos (Deforche, De Bourdeaudhuij & Tanghe, 2006) que afirmaram ser a perda de peso e consequente melhora na aparência um dos principais motivos para a participação em atividade física entre adolescentes com excesso de peso. Outro aspecto, é a relação estabelecida entre o excesso de peso e a não participação em atividades físicas (Zabinski et al, 2003). Constatou-se que mesmo não havendo correlações significativas para participação das atividades físicas formal e informal das adolescentes da escola experimental, percebeu-se melhoria após o programa de intervenção, resultando em uma melhor autopercepção da imagem corporal e satisfação com a aparência (Adami et al., 2005). Os estudos de Neumark-Sztainer, Goeden, Story e Wall (2004) e de Neumark-Sztainer, Paxton, Hannan, Haines e Story (2006) suportam nossos resultados, ao sugerirem associação negativa entre a insatisfação corporal e a participação em atividades físicas. Os resultados demonstram que o programa de intervenção teve resultado positivo na mudança de comportamento das adolescentes, nos fazendo crer, que uma intervenção mais duradoura poderá trazer melhores resultados.

6.3. NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA DAS ALUNAS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As adolescentes da escola experimental antes do programa de intervenção passaram o tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa abaixo das recomendações. O comportamento mais comum foi estar em pé, salientando que em parte da aula as adolescentes ficaram sentadas. Nossos resultados são preocupantes se comparados com outros estudos (e.g., Marques, 2010; Marques & Carreiro da Costa, 2013) em que os alunos estiveram acima de valores de referência em atividade moderada a vigorosa. Os dados mostraram que os professores P1 e P2, apesar de fazerem uso de aula teórica, solicitavam aos alunos que sentassem e respondessem questões que foram abordadas em sala, o que contribuía para a diminuição do ritmo da aula causando insatisfação e desmotivação as alunas, fato constatado pelo excessivo

tempo em que as adolescentes permaneciam em pé sem atividade ou sentadas. Outro fator que contribui para a pouca eficiência das aulas é a recomendação de aulas teóricas, recebidas pelas escolas da Secretaria de Educação. Esta situação diminui o interesse dos alunos e coloca em cheque o desenvolvimento da Educação Física na perspectiva de promoção da saúde, haja vista, ser impossível atender as recomendações. As mudanças que poderiam ser efetivadas passam por ações políticas que oportunizasse o desenvolvimento de atividades físicas e esportivas no contraturno na escola e fora das aulas de Educação Física, com projetos que envolvesse parques, praças, escolinhas esportivas dentre outros que tivesse a franquia do governo pelo fato de ser a população deste estudo pertencente as camadas populares com poucos recursos financeiros. Na escola controle, em média as alunas passaram 29,5% do tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa e o comportamento mais comum foi estar em pé. Este tempo apesar de superior à escola experimental, não cumpre com as recomendações (WHO, 2010) para produzir efeitos à saúde. Há de se referir que os professores P3 e P4 não cumpriam com o planejamento e as aulas assumiam características recreativas com predominância de jogos, tornando a atividade mais intensa. Mesmo ocorrendo a recomendação de aula teórica, não observamos nos professores P3 E P4 o desenvolvimento teórico do conteúdo utilizado na prática, tendo as aulas abordagens aleatórias. Observamos assim, comportamentos dos professores que contribuíam para o desenvolvimento de uma aula sem a qualidade mínima necessária para influenciar as alunas a atitudes positivas relacionadas à imagem corporal e aptidão física.

Após o programa de intervenção as adolescentes da escola experimental passaram aproximadamente metade do tempo de aula em pé sem locomoção. Este aspecto ainda é reflexo das decisões didáticas dos professores, que têm no contexto das aulas um excessivo controle e uso do tempo para instrução, inviabilizando uma maior dinâmica no ensino. No entanto, há de realçar o aumento de tempo para a atividade física moderada a vigorosa (18,3% vs. 35,6%) o que pode ser resultado do programa de intervenção onde os professores utilizaram como estratégia os jogos modificados (Light, 2004). Como já referido na metodologia, a abordagem dos jogos modificados possibilitou maior intensidade e mais tempo de participação das adolescentes em atividade moderada a vigorosa, com baixa exigência de competências e habilidade com regras adaptadas. Mesmo sem atingir os níveis recomendados, mas sinalizando uma melhora considerável, nossos resultados são compatíveis com a investigação de Van Acker et al. (2010). Na escola controle não ocorreu mudanças.

7. IMAGEM CORPORAL RELACIONADA AOS ASPECTOS FÍSICOS

A busca do corpo perfeito resultante do ambiente sociocultural e meios de comunicação pode ser um problema sério quando visto por crianças e adolescentes em plena evolução de suas transformações físicas, sociais e emocionais (Toni et al., 2012). Quando abordamos este tema nos aspectos relacionados à rejeição ao corpo, a maioria dos motivos apresentados pelas adolescentes se concentrou em ser considerada magra, vindo em seguida ser obesa. Somando os dois maiores motivos de rejeição ao corpo, temos 87,6% de rejeição relacionada ao peso (n=14), ficando a rejeição a altura e aparência com valores residuais. Estes resultados, de certa forma surpreenderam. As adolescentes investigadas referiram uma rejeição a magreza, ao mesmo tempo em que desejavam ter um corpo com formas maiores, fato que abordaremos nos motivos relacionados à busca do corpo ideal. Os diversos estudos verificados convergiram para a pressão dos meninos, amigas, família e meios de comunicação social presentes na influência dos ideais socioculturais para a magreza feminina (Ata, Ludden, & Lally, 2007; Cafri, Yamamiya, Brannick, & Thompson, 2005; Chen, Fox & Haase, 2010; Grave, De Luca, & Campello, 2001; McCabe, & Ricciardelli, 2003). Sobre a obesidade, as constantes comparações com a aparência dos pares e a pressão percebida para ser magra, está relacionada nas pesquisas como das principais causas de insatisfação corporal nas adolescentes (Kurth & Ellert, 2008; Petroski, Pelegrini, & Glaner, 2009; Yager, Diedrichs, Ricciardelli & Halliwell, 2013), o que nos faz crer na necessidade de que a escola, em especial os professores de Educação Física, no caso do Brasil, decida por em prática os objetivos e metas constantes no planejamento, saindo definitivamente de um discurso abstrato para ações concretas, relativamente à obesidade que se instalou em escolares (IBGE, 2013).

No que refere à imagem corporal e as relações sociais, metade das adolescentes informou ocorrer situações de rejeição ao corpo nas relações afetivas. As adolescentes afirmaram que em geral os meninos têm predileção por mulheres com corpos magros, mas que seja atlético com partes evidenciadas (e.g., seios) e “trabalhadas” na musculação (e.g., pernas e glúteos) convergindo com a pesquisa de Del Priore (2005). Uma parte das adolescentes referiu que a imagem corporal não influencia as relações sociais, estando nossos resultados em desacordo com estudos anteriores (Barbosa, Matos, & Costa, 2011; Schultze, 2011). Um menor percentual afirmou que a imagem

corporal atrapalha profissionalmente, aspecto relatado em estudo com o gênero feminino afirmando que depende da profissão e existe na sociedade a concepção de que corpo e beleza se associam ao sucesso no trabalho (Conti, Frutuoso & Gambardella, 2005).

Para a busca do corpo ideal as adolescentes referiram maior propensão a realização de cirurgia plástica, apresentando motivações e temporalidade diversas. Nossos resultados sugerem um alto nível de insatisfação corporal convergindo com outros estudos (e.g., Edmonds, 2007; Finger, 2003). Na medida em que a decisão de fazer a cirurgia estética é uma forma de corrigir falhas na aparência ou características indesejáveis em busca de corresponder ao padrão instaurado e aceitação social, as mulheres sentem-se satisfeitas no pós-cirurgia e logo começam a enxergar outros pequenos defeitos (Rowe, Ferreira & Hoch, 2012). Estes resultados retratam a popularização da cirurgia plástica, antes restrita a uma pequena parcela da população. A Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica divulgou dados confirmando que o Brasil é o país que mais realizou cirurgias plásticas em 2013 com 1,45 milhão de procedimentos. Dados da Sociedade Cearense de Cirurgia Plástica (2013) confirmaram que entre adolescentes do Ceará a maior procura é por reconstrução de orelha e nariz e nas mulheres jovens lipoaspiração e prótese de mama. Estes dados confirmam a expectativa das adolescentes deste estudo, que projetaram mudanças futuras no corpo por meio das cirurgias. Fatores como a influencia da mídia para a obtenção de um corpo atlético, a insatisfação e a atribuição de significado a partes específicas do corpo, a busca da autoestima elevada por estar dentro dos padrões estéticos atuais e o olhar do outro foram apontados como motivos pelas meninas. As adolescentes afirmaram ainda, que mesmo se sentindo bem com seu corpo, o fato da família e pessoas próximas fazerem comentários negativos sobre sua aparência é suficiente para de desejar mudar o corpo.

Outro mecanismo citado para obtenção do corpo ideal foi a dieta de restrição alimentar. As adolescentes revelaram no grupo focal que, mesmo sem insatisfação explícita, existia a propensão à dietas para aprovação social (Stice, 2002), que foi a insatisfação corporal que gerou os comportamentos alimentares desordenados (Neumark-Sztainer, Paxton, Hannan, Haines, & Story, 2006), que praticaram o uso de métodos não saudáveis para perder peso, como pular refeições ou se abster totalmente do alimento (Chen, Fox & Haase, 2010) e que, pelo receio em engordar e pela distorção da autoimagem, assumiram ter e presenciar distúrbios psicológicos como anorexia e bulimia na escola, afirmando conhecer as consequências e riscos dos transtornos

alimentares (Bosi & Andrade, 2004) após consultar a internet. Não há como negar que a escola falha na ausência de abordagem sobre os problemas relacionados à imagem corporal das adolescentes. A Educação Física deve assumir o protagonismo motivando discussões, promovendo debates, informando à comunidade escolar e por intermédio das aulas oportunizar vivências de autopercepção que valorizem o corpo como individualidade e potencialize o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de promover consciência e autonomia.

A academia anteriormente citada como espaço para a prática de atividade física retorna confirmando a opção das adolescentes pelo objetivo estético, corroborando com estudos que confirmam que a internalização do corpo ideal, mais a pressão dos meios de comunicação e IMC contribuem com a insatisfação corporal (Cafri et al., 2005; Jones et al., 2004; Matera, Nerine, & Stefanile, 2013). As adolescentes relataram que a academia é um espaço onde poderia moldar seus corpos no padrão vigente, que se consolida na figura de corpos fortes, musculosos, torneados e perfeitos. Estudos alertam que a procura por academias pode estar associada a estima corporal negativa (Pritchard & Tiggemann, 2008). Outros estudos mostraram que a preocupação estética e “obsessão” em ter um corpo dentro dos padrões socioculturais não tem classe social, onde o desejo identificado na elite financeira converge com as adolescentes da classe socioeconômica menos favorecida (Braga, Molina & Figueiredo, 2010).

A utilização de anabolizantes mesmo sendo menos referidos (4,8%) traz preocupações pelo fato das adolescentes revelarem conhecer efeitos danosos à saúde, inclusive risco de morte e afirmar o uso para conseguir os objetivos estéticos desejados em curto prazo não importando o risco. Em praticantes de musculação que fazem uso de esteroides anabólicos, a estética corporal e melhoria da aparência são os principais motivos citados pelas meninas. Nossos resultados ficaram abaixo dos 8% do estudo realizado em São Paulo (Silva & Moreau, 2003) e acima de 1,4% encontrado na investigação de Porto Alegre (Da Silva et al., 2007). Outro aspecto a ser realçado é a facilidade narrada pelas adolescentes para compra desses produtos por amigos, pela internet e até de professores de academias. No que refere aos professores, o Conselho Regional de Educação Física tem uma rotina de fiscalização e atendimento às denúncias, principalmente no interior do estado do Ceará, onde somente nos últimos 10 anos é que os cursos de Educação Física foram implantados em regiões pólo, a existência de academias clandestinas sem condições sanitárias e profissionais habilitados ainda é um problema a enfrentar. Este ano com o processo de interiorização

foram fechadas academias e denunciados falsos profissionais por exercício ilegal da profissão e venda de anabolizantes. A escola tem o potencial para esclarecer as adolescentes, alertar os pais e desenvolver um trabalho de prevenção a partir das aulas de Educação Física por meio dos conteúdos, seminários e campanhas.

Quando inquiridas sobre a satisfação com o corpo atual, as adolescentes demonstraram predominância com a insatisfação. A soma das três variáveis: insatisfação com a magreza próxima da insatisfação com a obesidade (38,1% vs. 33,7) mais 15,2% insatisfeitas por motivos diversos perfaz um total de 87% de insatisfação com o corpo atual. Nossos resultados são compatíveis com investigações que associam a insatisfação a baixos índices de autopercepção da imagem corporal (Silva, Brunetto, & Reichert, 2010) e o nível de insatisfação corporal superior aos 80% encontrado por Forbes et al., (2012). A busca do corpo perfeito tornou-se um estilo de vida para o brasileiro, em especial as mulheres da classe média que associam com a imagem feminina de sucesso e atratividade sexual (Oliveira & Hutz 2010). As que afirmaram estar satisfeitas (13,0%) revelaram que mesmo estando momentaneamente satisfeitas, cogitavam uma mudança futura no corpo para corrigir algum aspecto que desagradava ou viesse a desagradar. Verificamos por meio das falas a busca por um padrão que não se caracteriza unicamente pelo corpo magro, assim como a insatisfação por ser obesa apresenta o mesmo desejo em ter um corpo com formas musculosas e definidas evidenciado em certas partes (e.g. glúteos, seios, coxas e barriga com musculatura definida). As adolescentes referiram que os meios de comunicação são o principal responsável na influência do ideal de beleza, citando a excessiva exposição do corpo feminino e a exibição de mulheres com músculos aparentes em corpos com baixa adiposidade que chama a atenção das adolescentes em programas televisivos e revistas, causando a ilusão de que a conquista desse padrão poderia trazer mobilidade social (e.g., concurso para *panicats*¹, modelo, dançarina de bandas de forró). Entendemos ser este um problema também pedagógico, pelo fato das adolescentes, mesmo demonstrando independência de pensamento para criticar o padrão de corpo ideal irrealista, mas socialmente posto, pelo fato de internalizarem este modelo pode vir a tomar atitudes que coloque em risco sua integridade na tentativa de enquadrar-se ao padrão.

¹ *Panicats* são mulheres que exibem seus corpos magros e atléticos com trajes minúsculos no programa televisivo “Pânico” apresentado no Brasil.

Relativamente a imagem corporal, como a insatisfação com o corpo caracteriza uma percentagem considerável de adolescentes e essa insatisfação está relacionada com efeitos negativos ao nível da saúde (e.g. desordem alimentar, depressão, consumo de tabaco, sexo desprotegido), é urgente que sejam feitas intervenções no sentido de educar os adolescentes, tanto meninos como meninas, para as questões relacionadas com o corpo (Vaquero-Cristobal et al., 2013). Tal como para as questões do excesso de peso e obesidade, também aqui a escola assume-se como o melhor local para o desenvolvimento de intervenção, porque oferece oportunidades para apoiar programas que promovem mudanças em todo o ambiente em que os adolescentes estão envolvidos de forma relativamente duradoura (Yager et al., 2012). Vários estudos demonstram que as escolas podem ser bem-sucedidas na promoção de uma imagem corporal positiva entre os adolescentes. As melhores idades para uma intervenção eficaz são entre os 12-13 anos, estando de certa forma relacionada as idades de maiores transformações ao nível fisiológico nos adolescentes, principalmente as meninas. A escola revela-se como um local primordial, porque os programas podem ter uma ação duradoura (podem levar vários anos) e porque os adolescentes estão expostos às situações de aprendizagem durante muitas horas do seu dia (Yager et al., 2012).

O poder político também tem reconhecido o potencial da escola para tratar da questão da imagem corporal junto dos adolescentes (Yager et al., 2012). Recentemente no Reino Unido um agente político recomendou que lições de imagem corporal fossem lecionadas nos ensinos básicos e secundários. Apesar do reconhecimento do papel da escola, muitos professores não se sentem capazes de ensinar conteúdos relacionados com a imagem corporal. A investigação aponta que os programas mais eficazes desenvolvidos em contexto escolar incluem normalmente atividades que focam uma educação para os média, autoestima e a influência dos pares (Yager et al., 2012). Isso implica mudanças ou adaptações no currículo e uma atenção constante por parte dos educadores para o ambiente escolar, para cada adolescente em particular e para a interação dos adolescentes com os pares. Todavia, importa realçar que meninos e meninas apresentam características diferentes que na questão particular da imagem corporal são ainda mais evidenciadas. Os estudos mostram que devem ser usadas estratégias diferenciadas para cada sexo, uma vez que quando são usadas estratégias coeducativas os resultados dos programas de intervenção são positivos somente para os rapazes (Yager et al., 2012).

8. IMAGEM CORPORAL E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Relativamente a percepção das aulas, as adolescentes relacionaram a Educação Física com o “ser saudável”, com a melhoria das capacidades físicas e com o relaxamento. Compreenderam que a participação na aula deve trazer benefícios mais diretos à saúde e que o sentimento de eficácia em conseguir realizar as atividades traz a sensação de bem estar. Mesmo assim, outras adolescentes responderam que fazem as atividades pelo fato de gostarem da aula e do esporte. Percebemos também sentimentos de vergonha e constrangimento em não conseguir realizar as atividades e, desse modo, se expor frente aos colegas. A interação com os professores parece estabelecer uma relação direta entre o envolvimento destes com a aula e a participação mais efetiva das alunas. Outro aspecto citado foi a falta de informação como elemento desmotivador à participação e uma melhor percepção sobre a importância da Educação Física.

Referente à abordagem da imagem corporal nas aulas de Educação Física, a maioria das meninas afirmou ausência de abordagem da imagem corporal nas aulas de Educação Física. Nossos resultados confirmam a hipótese de insegurança referente aos professores na abordagem do tema, pela ausência de conhecimento na formação corroborando com o estudo (e.g., Ricciardelli et al., 2010; Yager, Diedrichs, Ricciardelli, & Halliwell, 2013). O agravante é o professor não considerar a imagem corporal como parte do conteúdo “conhecimento sobre o corpo” já explícito no planejamento e recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). A ocorrência apenas de abordagens superficiais sem integração ao currículo e desintegrada das aulas foi citada por 18,8% das meninas. Um grupo menor afirmou que existe uma abordagem recente após o início da pesquisa, mas não relacionou como conteúdo de ensino. Sendo a adolescência um período identificado como crítico na formação dos jovens, faz-se necessário que os professores compreendam o fenômeno da imagem corporal educando para uma percepção corporal adequada.

Sobre a influência das aulas de Educação Física na formação da imagem corporal, a maior parte das adolescentes afirmou que existe uma expectativa para que haja influência, justificando tratar-se de disciplina identificada com a saúde e que deveria esclarecer aos alunos sobre como formar uma imagem corporal positiva. Na sequência, praticamente a metade das adolescentes referiram ocorrer uma relação positiva na formação da imagem corporal. As adolescentes afirmaram que atividade

física é importante para o desenvolvimento do corpo e associaram a imagem corporal. Um grupo menor afirmou a inexistência de relação com a Educação Física. A relação que os adolescentes estabelecem com a imagem corporal, associa uma maior ou menor satisfação com a imagem do corpo a maior ou menor correspondência aos ideais de beleza incutidos culturalmente (Alves, Pinto, Alves, Mota, & Leirós, 2009). Nossos resultados demonstraram que existe na escola um ambiente favorável para que os professores abordem a temática da imagem corporal, no entanto, faz-se necessário o conhecimento dos conceitos e de como se processa a formação da imagem corporal. O professor de Educação Física é determinante para essa abordagem, visto que o movimento é a essência para o reconhecimento e construção da imagem corporal (Schilder, 1999). Assim, para que se processe mudança de comportamento do aluno frente a sua imagem corporal por via da Educação Física, o professor deve criar condições por meio das aulas, para produzir aprendizagem que relacione a participação nas atividades físicas e esportivas ao bem estar, autoestima positiva e melhor percepção da imagem corporal, além de promover reflexões sobre as mudanças que ocorrem no corpo adolescente, as formas de imposição de padrões de beleza, bem como, potencializar a formação de atitudes positivas relacionadas ao corpo, oportunizando a visão da atividade física para a saúde, não se reduzindo aos cuidados com a aparência e controle de peso (Craike et al., 2009; Weinberg & Gould, 2008) no momento em que as adolescentes passam a procurar academias para moldar seus corpos, desconhecendo como essas atitudes influenciam a formação da imagem corporal (Bianchi, Seraphini, Pimentel, Pereira & Soares, 2011). É prudente referir, que será de suma importância para os profissionais de Educação Física que atuam nas escolas, estudarem e compreenderem os conceitos de percepção corporal e imagem corporal como meio de direcionar melhor sua ação pedagógica junto aos alunos (Tavares, 2003).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta parte do trabalho trata das conclusões gerais do estudo, referentes aos objetivos inicialmente definidos. Responderemos a questão central da investigação e finalizaremos apresentando um rol de recomendações para ações futuras.

1. CONCLUSÕES

1.1. REFERENTE AOS PROFESSORES

Trazemos à lembrança, que os quatro professores tinham média de idade de 31,5 anos e 3,4 anos de atuação profissional, portanto, em início de carreira; eram professores efetivos da rede pública de ensino do Ceará, pós-graduados (lato sensu) especialistas, sendo dois do gênero masculino e dois do gênero feminino. Identificamos que as preocupações dos professores se concentraram sobre o impacto da ação docente. Verificamos que foi corrente nas escolas pesquisadas, questões relacionadas a realidade social onde os professores conviviam no cotidiano de comunidades com índices elevados de violência e carências estruturais. Esse contexto direcionava a ação para aspectos sociais, prejudicando uma maior eficiência do ensino. Outros aspectos destacados quanto as preocupações dos professores foram a participação dos alunos nas aulas, onde geralmente utilizavam o tempo inicial para chamar a atenção sobre a importância em participar das práticas, utilizando inclusive coação; e as preocupações com a aceitação da metodologia utilizada e das estratégias de ensino, sendo constatado que muitos alunos iniciavam as atividades e logo desistiam.

As principais decisões mencionadas pelos professores foram amparadas no planejamento, sendo que os professores da escola controle enunciavam um discurso que era distante do que foi observado na prática. Estes professores não planejavam suas aulas e não seguiam o programa de conteúdos. As aulas eram tratadas sem contexto, progressão ou continuidade e as atividades de cariz recreativo, o que as tornava de certo modo de intensidade moderada a vigorosa. Na escola experimental, os professores seguiam fiel e burocraticamente o programa de conteúdos, inclusive, com adoção de aulas teóricas. Na prática foi evidenciado um prolongamento das aulas ocorridas em sala, permanecendo longos períodos em instrução e informação aos alunos, com estratégias pouco dinâmicas desmotivando o grupo de alunos, o que provocava baixa

participação e desistência das atividades. Importa relatar que mesmo com menor incidência, os professores decidiram pela experiência, em especial os da escola experimental, nomeadamente no que se refere a episódios de indisciplina e no convencimento para a participação dos alunos.

Nas aulas da escola experimental ocorreu menção relativamente à aptidão física, de forma mais efetiva em exposições teóricas, não sendo possível verificarmos a eficiência na prática, haja vista, as estratégias de ensino se concentrar em aulas com baixa participação e pouco dinamismo e não haver aplicação de testes para verificação de resultados. Não ocorreu nenhuma menção à imagem corporal.

Verificamos no contexto das aulas que os professores tiveram a maior parte do tempo dedicado à organização e instrução com pouco tempo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, caracterizando as aulas como de má qualidade e os professores apresentando dificuldades para a gestão do tempo de aula. Os professores deslocavam-se com os alunos após um sinal que anunciava o início da aula e neste percurso havia dispersão dos alunos (idas ao vestiário, conversas com os colegas) e ao chegar à quadra esportiva faziam a chamada dos alunos, ocasionando consumo do tempo de aula. Os alunos que não participavam, em geral ficavam nas arquibancadas conversando ou utilizando celulares, desvirtuando a possibilidade de outra forma de participação nas aulas, pois não havia acompanhamento ou atenção ao que estava sendo desenvolvido. Outra forma de lidar com a situação era a utilização de tarefas como relatório das atividades práticas. Ao final das aulas os professores realizavam a roda de conversa, que consistia em falar sobre a atividade e abrir aos questionamentos dos alunos, sendo que em diversas oportunidades as atividades foram interrompidas para o mesmo fim. Estes comportamentos resultaram em alunos a maior parte do tempo efetivo de aula, sentados ou em pé, distanciando-se dos níveis recomendados de atividade física durante as aulas. Os professores em nenhum momento das aulas fizeram qualquer referência à imagem corporal.

1.2. REFERENTE ÀS ESCOLAS

Ficou evidenciado que a principal preocupação das escolas está relacionada ao rendimento acadêmico dos alunos. Não encontramos projeto ou ação que tivesse como objetivo a promoção da saúde por intermédio das atividades físicas e esportivas,

tampouco intervenção sobre a imagem corporal. As escolas demonstraram no projeto pedagógico a intenção em elevar os índices relativamente aos rankings nacionais e parâmetros internacionais para o conhecimento de matemática e língua pátria. Os projetos relacionados com as atividades físicas e esportivas na escola, declaradamente estavam intencionados a diminuição da evasão escolar e dos elevados índices de recuperação de desempenho acadêmico e reprovação dos alunos. O objetivo era a manutenção dos alunos por um maior período na escola, para participarem de cursos, treinamentos e reforço nas matérias. Para este fim, ofereciam a prática de atividades extracurriculares (e.g. esportes e atividades de lazer), procurando motivar os alunos a participar, mas com o foco nas outras disciplinas, aproveitando o potencial de retenção característico das atividades esportivas. A Educação Física era considerada disciplina crítica pela baixa participação e elevado número de alunos que ao final do ano estavam necessitando de recuperação de notas. Constatamos que pelo projeto pedagógico das escolas a Educação Física tinha presença subsidiária de outras disciplinas, não tendo o mesmo *status* e função pedagógica dos outros componentes curriculares.

Relativamente ao plano anual da Educação Física havia aplicação dos conteúdos em parte das escolas enquanto a outra parte escolhia aleatoriamente a aula a ser ministrada. Constava do plano a necessidade de avaliação teórica e prática, no entanto, os professores relataram não haver consenso no uso de instrumentos avaliativos, utilizando de forma genérica o termo “participação” para avaliar os alunos sem definir os critérios. Identificamos a presença de conteúdos que poderiam ser desenvolvidos na perspectiva da aptidão física e formação da imagem corporal, porém, constatamos junto a professores e alunas que não havia abordagem com esta intenção. O fato é que, mesmo na escola que apresentou uma melhor organização e estruturação curricular para a Educação Física, não ocorreu abordagem para a formação da imagem corporal das adolescentes.

As aulas de Educação Física, mesmo tendo a condição de obrigatoriedade no currículo em duas sessões semanais com 50 minutos de duração e a orientação para cumprimento das obrigações com o ensino, faltava clareza nos objetivos e se diferenciava das demais pelo modo de tratamento dispensado pela gestão das escolas. Não havia supervisão sobre o desenvolvimento do ensino, qualidade das aulas ministradas, acompanhamento para verificação do cumprimento do plano anual de conteúdos, avaliação e processo de aprendizagem. Existia autonomia aos professores para que trabalhassem a disciplina ao seu modo, desde que não interferissem na rotina

da escola. Pareceu-nos que o respeito, a atenção e a importância da disciplina são dependentes da conduta e competência do profissional de Educação Física. Ocorrendo má conduta, os reflexos serão sentidos pela desvalorização da disciplina na comunidade escolar, sendo esta substituível e questionada quanto a sua permanência no currículo.

Na escola experimental os professores dedicaram a maioria do tempo de aula a transmissão de conhecimentos e a informação geral, com baixa média de tempo relacionada às atividades físicas e esportivas, ocasionando constante insatisfação dos alunos pela utilização de estratégias pouco ativas. Na escola controle mesmo tendo sido constatado índices elevados de tempo para a transmissão de conhecimento e informação geral, a utilização de jogos possibilitou maior intensidade nas aulas aproximando-se dos patamares recomendados de atividade física para os alunos.

Ocorreram melhorias no contexto das aulas após o programa de formação e intervenção na escola experimental. As atividades práticas tornaram-se mais dinâmicas e os professores apresentaram uma melhor capacidade de gestão do tempo de aula, diminuindo o tempo de transmissão do conhecimento e informação geral e incluindo maior tempo aos jogos modificados, incidindo em maior intensidade nas aulas e aumentando a participação dos alunos nas atividades com intensidade moderada a vigorosa. Na escola controle, mantiveram-se a estratégia com predominância e aumento do tempo dedicado aos jogos e ocorreu pouca alteração relativamente ao período de aplicação do programa de intervenção. Foi verificada mudança de atitude dos professores da escola experimental em relação ao desenvolvimento das aulas, o que pode ser resultado do efeito do programa no comportamento dos professores e alunos refletindo diretamente nas aulas. A mudança na metodologia de ensino demonstrou que mesmo ocorrendo em curto espaço de tempo, como é comum às intervenções na escola, o programa promoveu mudanças no comportamento dos professores. As interrupções constantes para explicações dos conteúdos e organização deram lugar ao aproveitamento do tempo em atividades relacionadas ao ensino, o que possibilitou interação positiva com maior tempo de prática e ofereceu melhores condições de aprendizagem. Ficou evidenciado que as adolescentes se motivam diante de estratégias mais ativas e desafiadoras, desde que, haja condições de participação sem as exigências técnicas e de habilidades complexas para a execução inicial dos movimentos.

1.3. REFERENTE AO GRUPO DE ALUNAS

Identificamos que antes do programa de intervenção as adolescentes da escola experimental apresentavam maior insatisfação com a imagem corporal e uma percepção negativa do corpo comparativamente à escola controle. Após a realização do programa de intervenção as adolescentes da escola experimental apresentaram melhoria significativa na percepção que tinham sobre a sua imagem corporal. Na escola controle ocorreu pouca diferença nos dois momentos. Quando analisamos os dois momentos (antes e após o programa) entre as escolas considerando comparações e valores, identificamos que o programa de intervenção teve um efeito positivo na percepção que as adolescentes tinham da sua imagem corporal. Neste aspecto, evidenciamos o papel da Educação Física no oferecimento de atividades compatíveis com o nível de desenvolvimento das adolescentes, fazendo com que estas se sintam capazes de participar e realizar as tarefas com êxito, trazendo melhorias para a autoestima e autoavaliação positiva da sua imagem corporal.

As adolescentes demonstraram elevado nível de insatisfação com o corpo atual independente de IMC, indicando os meios de comunicação como o principal responsável na influência do ideal de beleza. A maioria das adolescentes afirmou ser a realização de cirurgia plástica o meio preferido para a busca do corpo ideal e outra menor parte do grupo afirmou realizar dietas restritivas e a procura de academias de ginástica para “esculpir” o corpo com a intenção da aprovação social. Nas relações sociais metade das adolescentes afirmou ocorrer situações de rejeição ao corpo nas relações afetivas e mesmo as que se sentiam bem com o corpo sofriam com os comentários de familiares e pares fazendo com que desejassem modificar o corpo.

O nível de aptidão física das adolescentes comparando-se o teste inicial e o realizado ao final do programa apresentou um aumento de alunos incluídos na categoria “sem risco” na flexibilidade de ombro e coxa, reduzindo o número de adolescentes “com risco”. A aptidão cardiorrespiratória da maioria das adolescentes das escolas experimental e controle apresentaram baixa aptidão e a composição corporal (IMC e pregas adiposas) ao final do programa apresentaram valores menos favoráveis. Para a flexibilidade o programa se mostrou eficiente, pois ocorreu melhoria para ambas as escolas.

Antes do programa de intervenção as adolescentes que estavam na “zona saudável” do IMC apresentaram os melhores índices de satisfação com a aparência e

para todas as outras relações analisadas entre os níveis de aptidão física e imagem corporal, ocorreu tendência favorável para as adolescentes que se encontravam na “zona saudável”. Após o programa na escola experimental ocorreu melhora na relação entre satisfação com a aparência e as pregas adiposas, ou seja, os valores mais baixos configuraram-se em melhores valores para a satisfação com a aparência. Na escola controle a relação favorável se deu entre a satisfação com aparência e aptidão cardiorrespiratória. Conclui-se que as relações que aparecem positivas para a aptidão física se relacionam com os melhores índices de satisfação com a imagem corporal.

As adolescentes indicaram como principal atividade social nos momentos de lazer estar com os amigos e também referiram os grupos de jovens na igreja, onde identificamos a predominância de templos evangélicos que proliferam em comunidades com baixa condição socioeconômica. Como forma de contato os meios virtuais são preferenciais para a maioria das adolescentes especialmente as redes sociais. Importante referir que são os meios virtuais um forte canal de divulgação dos padrões de beleza provocando comparações sobre aparência do corpo.

A prática de atividade física e esportiva entre as adolescentes, em maior parte, é exercida somente nas aulas de Educação Física. Como também identificamos que o contexto das aulas não se mostrou favorável, temos um problema sério junto a classe de profissionais de Educação Física para mudanças que promovam aulas de melhor qualidade. Sobre as atividades físicas de caráter informal nos momentos de lazer a maioria referiu não praticar nenhuma atividade. Para a prática de atividade formal as adolescentes apresentaram alta prevalência ausência de prática. Algumas adolescentes indicaram caminhada como atividade e verificamos que se tratava do deslocamento realizado no trajeto de casa para a escola e sobre a musculação a prática se dava com fins estéticos. As adolescentes que referiram realizar atividades físicas de caráter informal indicaram uma frequência de duas vezes por semana, e uma média mais baixa para as atividades formais.

Ficou caracterizado no que refere a participação nas atividades durante as aulas de Educação Física, que antes do programa de intervenção as adolescentes passaram a maior parte do tempo em atividade física de moderada a vigorosa abaixo das recomendações, sendo o comportamento mais comum estar em pé, e em um quarto da aula estar sentada, estando a escola controle com índices um pouco acima, mas sem aproximar das recomendações. Após o programa de intervenção, mesmo os alunos passando metade do tempo de aula em pé, merece realce o aumento de tempo em

atividade física moderada à vigorosa na escola experimental, o que poderá ter sido consequência da utilização dos jogos modificados. Na escola controle não ocorreu mudanças.

As adolescentes elegeram como principais objetivos valorizados nas aulas de Educação Física, a busca por informações sobre a saúde e a vivência esportiva, o que sugere uma intenção positiva referente à abordagem da saúde na escola. Sobre a percepção das aulas, as adolescentes afirmaram uma relação com “ser saudável”, “melhoria das capacidades físicas” e “relaxamento”, afirmando que as aulas deveriam trazer benefícios mais diretos à saúde. O sentimento de vergonha e constrangimento ao se expor aos colegas quando não consegue realizar a tarefa ministrada pelo professor é motivo de insatisfação, assim como o pouco conhecimento sobre a importância da Educação Física. Sobre a abordagem da imagem corporal nas aulas, a maioria referiu total ausência de abordagem. Identificamos que existe uma expectativa para que as aulas de Educação Física influencie o desenvolvimento e proporcione uma relação positiva com a da imagem corporal.

A questão central da investigação

Sobre a resposta à questão da investigação, a disciplina de Educação Física apresenta potencial favorável para influenciar a aquisição de uma imagem corporal positiva nas adolescentes, no entanto, não foi identificada na prática e no planejamento dos professores menção à imagem corporal. As escolas não aproveitam a condição da Educação Física como a única disciplina capaz de agir diretamente sobre a promoção da saúde das jovens, não constando nos documentos oficiais programas ou projetos relacionando a Educação Física, a aptidão física e a imagem corporal.

2. RECOMENDAÇÕES

2.1. RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS AOS PROFESSORES, GESTORES E CLASSE POLÍTICA

Em decorrência dos resultados do presente estudo realizaremos a apresentação de sugestões que poderão ser consideradas pelos professores de Educação Física, gestores e

classe política para ações relativas a melhorias nas aulas de Educação Física e ao desenvolvimento da imagem corporal.

Professores:

- Dedicar maior tempo das aulas a aprendizagem dos alunos em detrimento ao excesso de tempo despendido com a instrução e organização, com vistas a ampliação de experiências práticas positivas, que seja capaz de desenvolver as competências e habilidades motoras, sem descuidar do conhecimento sobre os benefícios e a importância da prática contínua de atividades físicas e esportivas ao longo da vida por meio de experiências prazerosas e metodologias ativas.
- Priorizar o ensino, motivando e participando ativamente da vida escolar intervindo no ambiente social, visando uma melhor qualidade e legitimação da Educação Física.
- Contribuir efetivamente para que seja feito um trabalho colaborativo no sentido de construir uma identidade para a disciplina, fugindo dos estereótipos da profissão mantendo atitude proativa e ética frente as novas demandas da classe.
- Ser pesquisador permanente, adquirindo o conjunto de novos conhecimentos e técnicas para aperfeiçoamento contínuo, interagindo interdisciplinarmente e utilizando métodos adequados, que atendam as intenções educativas da escola por meio da experimentação prática, da vivência cognitiva e motora dos alunos.
- Seguir o planejamento, zelando pela fiel aplicação dos conteúdos em conformidade com o projeto pedagógico da escola, direcionando os objetivos de acordo com as necessidades específicas dos alunos.
- Exercer sua condição de decisor dos rumos da disciplina de Educação Física na abordagem das questões relacionadas ao corpo em movimento, desenvolvendo programas escolares capazes de promover mudanças no conceito negativo que as jovens têm da sua imagem corporal, envolvendo mais adolescentes em regime de coeducação, nas atividades físicas com exigência compatível as suas habilidades e capacidade de participação, por meio de jogos modificados.
- Envolver o processo educativo de significado e qualidade proporcionando a aprendizagem não somente do gesto esportivo, incluindo aspectos sociais e cognitivos a sua intervenção, que contribuam para a qualidade de vida dos alunos.
- Assumir o protagonismo das discussões sobre a promoção da saúde na escola, motivando discussões, promovendo debates, informando a comunidade escolar e por intermédio das aulas oportunizando vivências de autopercepção que valorizem o corpo

como individualidade e potencialize o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de promover consciência, autonomia e melhor percepção corporal.

- Estudar, compreender e desenvolver os conceitos de como se processa a formação da imagem corporal e desenvolver estratégias de dinamização de atividades práticas como meio de direcionar melhor sua ação pedagógica junto aos alunos.
- Promover reflexões sobre as mudanças que ocorrem no corpo adolescente, as formas de imposição de padrões de beleza, bem como, potencializar a formação de atitudes positivas relacionadas à imagem corporal.
- Criar espaço na escola para discussões sobre a influência da mídia, pares e família sobre o estímulo a “conquista” do corpo ideal, encorajando mudanças de atitudes e o desejo de cuidar do corpo para a saúde.
- Comprometer-se com a intervenção e atenção diferenciada junto aos alunos que apresentarem IMC acima dos valores de referência, visto que este se associa positivamente à imagem corporal (Bearman et al., 2006; Chen et al., 2007) trazendo insatisfação com o corpo (Jackson & Chen 2008; Newman et al., 2006; Xie et al., 2006) de modo a promover a elevação da autoestima e o combate aos comportamentos sedentários (Chen, Fox & Haase, 2010) por intermédio de estratégias práticas de ensino que promova experiências de sucesso e o conhecimento dos fatores desencadeadores e consequências para os alunos.
- Orientar as jovens sobre os riscos de carências nutricionais, restrições dietéticas, compulsão alimentar, exercícios em excesso e adoção de cirurgias plásticas como aspectos associados a insatisfação corporal provocada pela busca do ideal de beleza.
- Criar condições favoráveis para produzir uma aprendizagem que relacione a participação nas atividades físicas e esportivas, ao bem estar, autoestima positiva e melhor percepção da imagem corporal.

- Compreender que a orientação profissional pedagógica e cientificamente qualificada faz a diferença para que a atividade física e esportiva possa transformar-se em ferramenta eficaz na formação dos jovens.

Gestores:

- Conhecer e entender o potencial educativo da Educação Física desligando-se do senso comum para além de suas experiências pessoais e “antigas” em bancos escolares.

- Amparar o desenvolvimento da Educação Física em benefício dos alunos, proporcionando condições aos professores, para o planejamento e cumprimento das metas e expectativas de aprendizagem.
- Implementar políticas anti-bullying evitando que se potencialize atitudes danosas à saúde por parte dos jovens que sofrem este tipo de violência.
- Contribuir para a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física em igualdade de condições para o seu desenvolvimento, como as demais disciplinas do currículo, capacitando e treinando os professores, melhorando a infraestrutura com equipamentos e materiais adequados às características socioculturais e socioeconômicas dos alunos.
- Identificar na Educação Física a materialização pedagógica para a promoção da saúde, algo que carece de compromisso e supervisão do gestor, acompanhando a aplicação dos programas escolares e avaliando a ocorrência de mudança de atitude pelos alunos.
- Proporcionar melhor organização curricular e critério no desenvolvimento da disciplina de Educação Física, encaminhando discussões e estabelecendo relações para conteúdos julgados transversais (e.g. imagem corporal) possa efetivamente fazer parte do currículo da Educação Física.
- Definir como prioritária a organização e cumprimento dos programas de conteúdos nas escolas, se configurando em proposta para a preparação das aulas, não sendo motivo de inibição da capacidade criativa do professor, tampouco, de sua deliberação pedagógica para a escolha, a organização e a aplicação dos conteúdos.
- Orientar os pais sobre as consequências advindas de comportamentos de risco provocados pela insatisfação corporal entre adolescentes.
- Capacitar os professores de Educação Física para o desenvolvimento de programas de intervenção para a imagem corporal utilizando suas aulas.

Recomendações para a classe política

- Diante da constatação de que a maior parte dos jovens só pratica atividade física e esportiva na escola, recomendamos o aumento do número de sessões de duas para o mínimo de três em dias alternados. Que a aula teórica seja opção didática e não obrigatória, como preconiza as orientações emanadas das secretarias de educação, aumentando o tempo nas experiências práticas e desenvolvimento de competências e habilidades visando a incorporação das atividades ao estilo de vida dos escolares.
- Empenho para a aprovação do Projeto de Lei 116/2013 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) determinando que os conteúdos curriculares da disciplina de Educação Física no ensino infantil, fundamental e médio, serão ministrados

exclusivamente por professores de Educação Física licenciados em nível superior. Atualmente é facultada às escolas municipais da educação infantil a utilização de professores de referência (sem formação em Educação Física) para assumirem as aulas.

- Pela existência de evidências sobre a imagem corporal ser tratada como problema de saúde pública, criar políticas para a promoção da saúde na escola envolvendo equipes multidisciplinares.

- Promover campanhas institucionais alertando a sociedade sobre os riscos para a saúde de crianças e adolescentes dos fatores relacionados à insatisfação corporal (e.g. peso, distúrbios alimentares, comportamentos sedentários e bullying).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar é decisivamente um espaço que favorece a ação educativa no desenvolvimento de programas de intervenção. O fato das adolescentes frequentarem obrigatoriamente a escola e dos profissionais especialistas e qualificados estarem concentrados nesse espaço define a assertiva. O que percebemos ao final da investigação, é que, mesmo possuindo estrutura física satisfatória e a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física, o professor é decisivo quando se pensa em qualidade necessária ao ensino. A falta de envolvimento e compromisso no cumprimento da docência, que envolve a capacidade técnica, conhecimento pedagógico científico e o componente ético profissional, coloca em xeque a credibilidade da escola perante a sociedade. É inadmissível que a proliferação de recursos audiovisuais, a disponibilidade de informação, o acesso ao conhecimento e o aparecimento de novos métodos e estratégias de ensino, não seja capaz de motivar os professores de Educação Física a assumirem o papel de protagonistas na promoção da saúde dos escolares. Verificamos um rol de possibilidades de intervenção na escola para o trato de problemas considerados globalmente críticos, como a epidemia de obesidade e sedentarismo, que entre outras complicações, está associada à insatisfação corporal com reflexos nos distúrbios alimentares, baixa autoestima, depressão, utilização de fármacos e realização de cirurgias plásticas com fins estéticos na busca do corpo ideal. Perde-se com a falta de atitude dos professores e supervisão dos gestores públicos, a oportunidade de legitimação da Educação Física no contexto escolar, contribuindo para que os mais jovens desenvolvam comportamentos de risco à saúde.

No estudo ficou evidenciado de um modo geral, que os gestores escolares desconhecem a importância da Educação Física, não oferecem o mesmo tratamento e exigência para a aplicação de conteúdos como nas demais disciplinas, tampouco, supervisionam o seu desenvolvimento e qualidade do ensino. Os professores não utilizam todo potencial educativo da Educação Física relativamente à promoção da saúde, e independente de método ou estratégia, sendo ela ativa ou monótona utilizado nas aulas, os objetivos não estão claros para a comunidade escolar, nem de modo especial para os próprios professores. Mesmo diante de temas reconhecidos pela comunidade internacional, que geram debates em diversos segmentos, como os já citados anteriormente, conseguem dar sentido e importância do ensino da disciplina para os alunos. A imagem corporal não foi referida como conteúdo, tema de debates, programas de intervenção ou citada durante as aulas. As adolescentes reconhecem que a Educação Física “deveria” ser importante por ser a única disciplina que poderia influenciar atitudes positivas relacionadas à saúde. O que presenciamos afirma o contrário, visto que, a fala das adolescentes se baseia no senso comum de que atividade física e esporte “é bom para a saúde”, sem demonstrar conhecimento sobre os conteúdos ministrados. Concluiu-se que informações relacionadas a saúde desperta o interesse das adolescentes e da família, fato que deve ser motivo de reflexão dos profissionais para mudança de postura frente à disciplina de Educação Física, ensinando com responsabilidade as atividades físicas e esportivas como elementos da cultura e a relação destas com a saúde, ministrando aulas que resultem em experiências corporais prazerosas e com níveis de intensidade moderada a vigorosa, promovendo junto a comunidade escolar a importância do conhecimento relacionado à Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adami, F., Frainer, D.E.S., Santos, J.S., Fernandes, T.C., & De-Oliveira, F.R. (2008). Insatisfação corporal e atividade física em adolescentes da região continental de Florianópolis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 143-149.
- Adami, F., Fernandes, T. C., Frainer, D. E. S., & Oliveira, F. R. (2005). Aspectos da construção e desenvolvimento da imagem corporal e implicações na Educação Física. *Revista Digital de Buenos Aires*, 83. Recuperado. <http://www.efdeportes.com/efd83/imagem.htm>.
- Alexandre S. A., Januário, R. S. B., Casonatto, J., & Sonoo, C. N. (2013). Imagem corporal, estado nutricional, força de resistência abdominal e aptidão cardiorrespiratória de crianças e adolescentes praticantes de esportes. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(1).
- Algars, M., Santtila, P., Varjonen, M., Witting, K., Johansson, A., Jern, P., & Sandnabba, N. K. (2009). The adult body: how age, gender, and body mass index are related to body image. *J Aging Health*, 2 (1), 112-32.
- Alves, E., Vasconcelos, F. A. G., Calvo, M. C. M., & Neves, J. (2008). Prevalência de sintomas de anorexia nervosa e insatisfação com a imagem corporal em adolescentes do sexo feminino do Município de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(3), 503-512.
- Alves, D., Pinto, M., Alves, S., Mota, A., & Leirós, V. (2009). Cultura e imagem corporal. *Motri*. [online], 5(1), 1-20. Recuperado.
- Amy Slater, A., & Tiggemann, M. (2012). Time Since Menarche and Sport Participation as Predictors of Self-Objectification: A Longitudinal Study of Adolescent Girls. *Sex Roles*,
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planejamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Anderssen, L. Harro, M., & Sardinha, L. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: across sectional study (The European Youth Hearth Study). *Lancet*, 368(9532), 299-304.
- Anderssen, S. A., Cooper, A. R., Riddoch, C., Sardinha, L. B., Harro, M., Brage, S., & Andersen, L. B. (2007). Low cardiorespiratory fitness is a strong predictor for clustering of cardiovascular disease risk factors in children independent of country, age and sex. *Eur J Cardiovasc Prev Rehabil*, 14, 526-531.
- Andrist, L. C. (2003). Media images, body dissatisfaction, and disordered eating in adolescent women. *MCN Am J Matern Child Nurs*, 28, 119-123.
- Apple, M. (1994). Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. da (Eds.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 39-58). São Paulo: Cortez.
- Apple, M. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Araújo, A.L.P., & Pereira, F.M. (2006). Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. *Revista Brasileira de Educação Física*, 20, 51-58.
- Ata, R., Ludden, A.B., & Lally, M. (2007). The effects of gender and family, friend, and media influences on eating behaviors and body image during adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 36, 1024-1037.

- Azevedo, Mário J. R., Araújo, Cora L.P., & Pereira, Flavo M. (2006). Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças e preferências ao longo das últimas décadas. *Revista Brasileira de Esportes*, (20), 1.
- Azzarito, L., & Hill, J. (2013). Girls looking for a 'second home': bodies, difference and places of inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 351-375.
- Banfield, S.S., & McCabe, M.P. (2002). An evaluation of the construct of the body image. *Adolescence*, 37(146), 373-393.
- Barbosa, M. R., Matos, P. M., & Costa, M. E. (2011). As Relações de Vinculação e a Imagem Corporal: Exploração de um Modelo *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 273-282.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, N. (2007). *Introdução à metodologia do trabalho acadêmico*. Fortaleza: Nacional.
- Bearman, S. K., Martinez, E., & Stice, E. (2006). The skinny on body dissatisfaction: a longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 217-229.
- Becker, A. E., Burwell, R. A., Herzog, D. B., Hamburg, P., & Gilman, S. E. (2002). Eating behaviours and attitudes following prolonged exposure to television among ethnic Fijian adolescent girls. *British Journal of Psychiatry*, 180, 509-514.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 156-164.
- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Filion, A. L., Martin, G., Aubut, S., & Beauchamp, J. (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: Insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8.
- Beling, M.T.C., Ferreira, M.F.R., Araújo, A.M.M., Barros A.F.S., Beling, G., & Lamounier J.A. (2012). Alterações na imagem corporal entre adolescentes do sexo feminino e fatores associados. *Adolescência e Saúde*, Rio de Janeiro, 9, (4) 11-18.
- Betti, M. (2009). *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira*. 2a. ed. São Paulo, Hucitec.
- Betti, M. (1994). Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), 282-287.
- Betti, M., Ferraz, O. L., & Dantas, L. E. P. B. T. (2011). Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista brasileira Educação Física e Esporte*, 25, 105-15.
- Bianchi, C., Seraphini, D., Pimentel, M., Pereira, P., & Soares, R. (2011). A imagem corporal em jovens escolares do ensino médio na Educação Física. *EFDeportes.com*, 15 (152).
- Biddle, S. J. H. (2000). Emotion, mood and physical activity. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being*. Routledge, 63-87.
- Bird, E., Halliwell, E., Diedrichs, P., & Harcourt, D. (2013). Happy Being Me in the UK: A controlled evaluation of a school-based body image intervention with pre-adolescent children. *Body Image*, 10, 326-334.
- Blond, A. (2008). Impacts of exposure to images of ideal bodies on male body dissatisfaction: a review. *Body Image*, 5, 244-250.

- Boni, V., & Quaresma, S.J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, (3), 68-80.
- Bonini, E. E., & Bonini, S.E. (1972). *Estatística: Teoria e exercícios*. São Paulo: Loiola.
- Borsari, J. R. (1980). (Ed.). *Educação Física da pré-escola à universidade: planejamento, programas e conteúdos*. São Paulo: EPU.
- Bosi, M. L. M., & Andrade, A. (2004). Transtornos do comportamento alimentar: um problema de saúde coletiva. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 12(2), 197-202.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Bracht, V. (1989). Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física/UEM*, 0(1), 28-33.
- Braga, P., Molina, M., & Figueiredo, T. (2010). Representações do corpo: com a palavra um grupo de adolescentes de classes populares. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(1), 87-95.
- Branco, A., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.
- Branco, L.M., Hilario, M.O.E., & Cintra I.P. (2006). Perception and satisfaction with body image in adolescents and correlations with nutrition status. *Rev Psiq Clin*. 33, 292-296.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2006). Organização Pan-Americana Da Saúde. *Escolas Promotoras de Saúde: experiências do Brasil*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2008). Gabinete do Ministro. Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. *Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan.
- Brasil. (2009). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, *Cadernos de Atenção Básica, Saúde na Escola*.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Programa de Saúde na Escola*. Recuperado: <http://portal.mec.gov.br/>.
- Bree, D., Abbott, Bonnie L. Barber. (2011). Differences in functional and aesthetic body image between sedentary girls and girls involved in sports and physical activity: Does sport type make a difference? *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 333-342.
- Brito, A. K. A., Silva, F. I. C., & França, N. M. (2012). Programas de intervenção nas escolas brasileiras: uma contribuição da escola para a educação em saúde. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, 36 (95), 624-632.
- Brown, T. A., Cash, T. F., & Mikulka, P. J. (1990). Attitudinal body-image assessment: Factor analysis of the Body-Self Relations Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 55, 135-144.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves.
- Bucchianeri, M. M., Arikian, A. J., Hannan, P. J., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2013). Body dissatisfaction from adolescence to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study. *Body Image*, 10, 1-7.
- Burdette, Kimberly A. (2014). "Self-Objectification and Self-Surveillance in African American and Latina Girls: Links to Body Dissatisfaction and Self-Worth". *Master's Theses*. Paper 2232. http://ecommons.luc.edu/luc_theses/2232.

- Caetano, A., & Januário, C. (2009). Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. *Revista Pensara Prática*, 12 (2).
- Cafri, G., Yamamiya, Y., Brannick, M., & Thompson, J. K. (2005). The influence of sociocultural factors on body image: A metaanalysis. *Clinical Psychology Science and Practice*, 12, 421- 433.
- Campana, A.N., & Tavares, M.C. (2009). *Avaliação da Imagem Corporal: instrumentos e diretrizes para pesquisa*. São Paulo: Phorte Editora.
- Campbell, A., Hausenblas, H. A. (2009). Effects of exercise interventions on body image: a meta-analysis. *J Health Psychol.*, 14(6), 780-93.
- Caparroz, F. E. (2001). O esporte como conteúdo da Educação Física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas colunas, mas também nossos discursos. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, 2(1), 31-47.
- Carmo, H., & Ferreira M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto - aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para uma Vida Activa: como ultrapassar o paradoxo que caracteriza a Educação Física no contexto internacional. *Revista Gymnasium*, 4 (5), 37-73.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é o ensino eficaz das actividades físicas em meio escolar? *Revista Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* Mainhead: Meyer & Meyer. 249-268.
- Cash, T. F., & Fleming, E. C. (2004). Body image and social relations. In T. F. Cash & T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* New York: *Guilford Press*. 277-286.
- Castilho, S.M. (2001). *A imagem corporal*. 1.ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.
- Catunda, R., & Januário, C. (2011). Body Image in Female Adolescents: Implications of School Physical Education Based on Theacher Thinking Paradigm. *The FIEP Bulletin*, 81, 580-583.
- Catunda, R., Sartori, S. K., & Laurindo, E. (Eds.). (2014). *Recomendações para a Educação Física escolar*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física.
- Chaddock, L., Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Johnson, C. R., Raine, L. B., & Kramer, A. F. (2012b). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. *Journal of Sports Sciences*, 30, 421-430.
- Chen, H., Gao, X., & Jackson, T. (2007). Predictive models for understanding body dissatisfaction among young males and females in China. *Behaviour Research & Therapy*, 45, 1345–1356.
- Chen, L., Fox. K., & Haase, A. (2010). Body image and physical activity among overweight and obese girls in Taiwan. *journal homepage: www.elsevier.com/locate/wsif*
- Chen, H., & Jackson, T. (2012). Gender and Age Group Differences in Mass Mediaand Interpersonal Influences on Body Dissatisfaction Among Chinese Adolescents. *Sex Roles*, 66 (3) - 20.
- Chipkevitch, E. (1987). O adolescente e o corpo. *Pediatria Moderna*, 22, 231-237.
- Chisuwa, N., & O’Dea, J. A. (2010). Body image and eating disorders amongst Japanese adolescents. A review of the literature. *Appetite*, 54, 5-15.

- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed.), 255-296. New York: Macmillan.
- Clay, D., Vignoles, V. L., & Dittmar, H. (2005). Body image and self-esteem among adolescent girls: testing the influence of sociocultural factors. *Journal of Research on Adolescence*, 15(4), 451- 477.
- Cleland, V., Dwyer, T., Blizzard, L., Venn, A. (2008). The provision of compulsory school physical activity: associations with physical activity, fitness and overweight in childhood and twenty years later. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 5 -14.
- Cole, T. J., Bellizzi, M. C., Flegal, K. M., & Dietz, W. H.(2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *BMJ*; 320, 1- 6.
- CONFED. (2002). Resolução N° 046/2002. *Dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional*. Recuperado de: www.confef.org.br.
- Conti, M. A., Frutuoso, M. F. P., & Gambardella, A. M. D. (2005). Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. *Revista de Nutrição*, Campinas, 18(4), 491-497.
- Conti, M.A., Costa, L.S., Peres, S.V., & Toral, N. (2009) A insatisfação corporal de jovens: um estudo exploratório. *Physis* [online].,19(2) [cited 2013-06-04], 509-528.
- Conti, M.A., Slater, B., & Latorre, M.R.D.O. (2009). Validação e reprodutibilidade da Escala de Evaluación de Insatisfacción Corporal para Adolescentes. *Saúde Pública*; 43(3), 515-524.
- Costa, J., Onofre, M., Martins, M., Marques, A., & Martins, J. (2013). A relação do trabalho coletivo do grupo de Educação Física com a gestão da ecologia da aula. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 61-80.
- Craike, M. J., Symons, C., & Zimmerman, J. (2009). Why do young women drop out of sport and physical activity? A social ecological approach. *Annals of Leisure Research*, 12(2), 148-172.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física: Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72. En Memoria Académica. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5667/pr.5667.pdf.
- Cruz Neto, O. (1994). *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: Minayo, M^a Cecília (Eds.), *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Currie, C. et al., eds. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
- Curry, C., & Light, R. (2006). Addressing the NSW Quality Teaching Framework in Physical Education: Is Game Sense the Answer? *In proceedings from Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*, Sydney University, 7-19.
- Curry, C. & Light, R. (2007). Addressing the NSW Quality Teaching Framework in physical education: Is Game Sense the answer? *Proceedings of the Asia*

- Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*.
Available at: http://www.profllearn.edsw.usyd.edu.au/proceedings_resources/index.shtml den Duyn, N. (1997). *Game Sense: Developing thinking players*, Canberra: Australian Sports Commission.
- Da Silva, P.R.P., Machado Junior, L.C., Figueiredo, V.C., Cioffi, A.P., Prestes, M.C., & Czepielowski, M.A. (2007). Prevalência do uso de agentes anabólicos em praticantes de musculação de Porto Alegre. *Arq Brasileiro Endocrinologia e Metabolismo*, 51(1).
- Damasceno, V. O., Lima J. R. P., Vianna, J. M., Vianna V. R. A., & Novaes J. S. (2005). Tipo físico ideal e satisfação com a imagem corporal de praticantes de caminhada. *Revista Brasileira Medicina do Esporte*, (11)181-186.
- Damasceno, V. O., Vianna, V. R. A., Vianna, J. M., Lacio, M., Lima J. R. P., & Novaes, J. S. (2006) Imagem corporal e corpo ideal. *Revista Brasileira Ciencias Movimento*, 14, 81-94.
- Daólio, J. (1996). *Da cultura do corpo*. Campinas, Papirus.
- Darido, S. C. (2007). *Para ensinar Educação Física: Possibilidades e Intervenções na Escola*. Campinas, SP, Papirus.
- Darido, S. C., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física na escola - Implicações para a Prática Pedagógica*. Guanabara Koogan. Rio de Janeiro.
- Darido, S. C., & Junior, O. M. S. (2010). *Para ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola*. 6.ed. Campinas – SP: Editora Papirus.
- Davison, T. E., & McCabe, M. P. (2006). Adolescent body image and psychosocial functioning. *Journal of Social Psychology*, 146(1), 15-30.
- Deforche, Benedicte, I., De Bourdeaudhuij, Ilse, M., & Tanghe, Ann P. (2006). Attitude toward physical activity in normal-weight, overweight and obese adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(5), 560-568.
- Del Ciampo, L.A., & Del Ciampo, I.R. (2010). Adolescência e imagem corporal. *Adolescência e Saúde*, 7(4), 55-59.
- Del Priore, M. (2005). *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Demo, P. (2014). *Desafios modernos da educação*. (19ª Ed.), Editora Vozes. Petrópolis, RJ.
- Dilek, O., Erol, O., Dilek, E., Aynur, C. C., Nesrin, S., & Pinar, E. D. (2007). The association of self-esteem, depression and body satisfaction with obesity among Turkish adolescents. *BMC Public Health*, (7), 80.
- Dohnt, H. K., & Tiggemann, M. (2006). Body Image Concerns in Young Girls: The Role of Peers and Media Prior to Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 135-145.
- Duane, A., Hargreaves, Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: “comparing” boys and girls. *School of Psychology, Flinders University of South Australia*.
- Edmonds, A. (2007). “The poor have a right to be beautiful”: Cosmetic surgery in neoliberal Brazil. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 13, 363-381.
- Eisenstein, E., & Bestefenon, S. (2011). Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, 10 (2), 42-52.
- Ennis, C. D., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.

- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). "Can I do it in my pyjamas?": Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *Europe an Physical Education Review*, 16 (3), 203-322.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). Effects of a physical education intervention to improve student activity levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 29-44.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). Improving helath-enhancing physical activity in girls' physical education. *Health Educational Research*, 20(4), 448-457.
- Fallon, E. A., & Hausenblas, H. A. (2005). Media images of the 'ideal' female body: can acute exercise moderate their psychological impact? *Body Image:An International Journal of Research*, Norfolk, 2, 62-73.
- Farias, G. O., Nascimento, J. V., Graça, A., & Batista, P. M. F. (2011). Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em educação física. *Revista da Educação Física / UEM*, 22(4), 497-509.
- Ferrari E.P., Gordia A.P., Martins C.R., Silva D.A., Quadros T.M., & Petroski E.L. (2012). Insatisfação com a imagem corporal e relação com o nível de atividade física e estado nutricional em universitários. *Motrivivência*. 8(3), 52-58. Recuperado.
- Ferreira, M. C., & Neise, G. M. (2002). Adaptação e Validação de um instrumento de avaliação da satisfação com a imagem corporal. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 141-149.
- Ferriani, M. G. C., Dias, T. S., Silva, K. Z., & Martins, C. S. (2005). Autoimagem corporal de adolescentes atendidos em um programa multidisciplinar de assistência ao adolescente obeso. *Rev Bras Saúde Matern Infant*, 5, 27-33.
- Finger, C. (2003). Brazilian beauty. *Lancet*, 362, 1560.
- Finne, E., Bucksch, J., Lampert, T., & Kolip, P. (2011). Age, puberty, body dissatisfaction, and physical activity decline in adolescents. *Results of the German Health Interview and Examination Survey*.
- Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body. In Cash, Th. F.; & Pruzinsky, Th. (Ed.), *Body images: Development, deviance and change*. New York: Guilford Press, 4-18.
- Fleitlich, B. W., Larino, M. A., Cobelo, A., & Cordás, T. A. (2000). Anorexia nervosa na adolescência. *Jornal Pediatria*, 76, 323-329.
- Forbes, B., Jung, J., Vaamonde, J., Omar, A., Paris, L., & Formiga, N. (2012). Body Dissatisfaction and Disordered Eating in Three Cultures: Argentina, Brazil, and the U.S. *Sex Roles*, 66, 677- 694.
- Forrest, G., Webb, P., & Pearson, P. (2006). Teaching Games for Understanding (TGfU): A model for pre-service teachers. Conference proceedings for ICHPER 1st Oceania Congress, Wellington, New Zealand, 1-4 October available at www.penz.org/i/memo_022406.pdf.
- Fortes, L. S., Miranda, V. P. N., Carvalho, P. H. B., & Ferreira, M. E. C. (2011). Influências do nível de atividade física e do estado nutricional na insatisfação corporal de universitários de Educação Física. *HU Revista*, Juiz de Fora, 37(2), 175-180.
- Foss, M. L. & Keteyian, S. J. (2000). *Fox bases fisiológicas do exercício e do esporte*. 6ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Fox, K. R., & Wilson, P. M. (2008). Self perceptual systems and physical activity. In T. S. Horn, (Ed.), *Advances in sport psychology* , 49-64. Champaign, Il: Human Kinetics.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de Conteúdo*. Brasília, 3ª Ed: Liber Livro Editora.

- Franzoi, S. L., & Klaiber, J. R. (2007). Body use and reference group impact: With whom do we compare our bodies? *Sex Roles*, 56(2005).
- Fredrickson, B. L., Roberts, T. A., Noll, S. M., Quinn, D. M., & Twenge, J. M. (1998). That swimsuit becomes you: sex differences in self-objectification, restrained eating, and math performance. *J Pers Soc Psychol*, 75 (1), 269-284.
- Fredrickson, B. L., & Harrison, K. (2005). Self-Objectification Predicts Adolescent Girls' Motor Performance. *Journal of Sport & Social Issues*, 29 (1), 79-101.
- Frois, E., Moreira, J., & Stengel, M. (2011). Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. *Psicologia em Estudo*, 16(1) 71-77.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, Washington, 6, 207-226.
- Gardner, R. M. (2001). Assessment of body image disturbance in children and adolescents. In: Thompson JK, Smolak L (eds) Body image, eating disorders, and obesity in youth: assessment, prevention, and treatment. *American Psychological Association*, Washington, 193-213.
- Gaya, A., & Silva, G. (2007). *Projeto esporte Brasil*. Manual de aplicações de medidas e teste, normas e critérios de avaliação. Disponível em: <<http://www.proesp.ufrgs.br/institucional/>>. Recuperado.
- Gerner, B., & Wilson, P. H. (2005). The relationship between friendship factors and adolescent girls' body image concern, body dissatisfaction, and restrained eating. *International Journal of eating disorders*, 37, 313-320.
- Gonçalves, F. D., et al. (2008). *Health promotion in primary school*. Interface - Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, São Paulo, 12 (24), 181-92.
- Grabe, S., Hyde, J. S., & Lindberg, S. M. (2007). Body Objectification and Depression in Adolescents: The Role of Gender, Shame, and Rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 31(2), 164 - 175.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graup, S., Pereira, E. F., Lopes, A. S., Araújo, V. C., Legnani, R. F. S., & Borgatto, A. F. (2008). Associação entre a percepção da imagem corporal e indicadores antropométricos de escolares. *Revista Brasileira Educação Física Esporte*, São Paulo, 22 (2) 129-38.
- Grave, R., De Luca, & Campello G. (2001). Middle school primary prevention program for eating disorders: a controlled study with a twelve-month follow-up. *Eat Disorder*. 9(4), 327-37.
- Greenleaf, C., Boyer, E. M., & Petrie, T. A. (2009). Psychological well-being and physical activity: The role of high school physical activity and sport participation. *Sex Roles*, 61, 714-726.
- Grogan, S. (2008). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women, and children* (2a ed.). East Sussex: Routledge.
- Guazzelli, M. E. (2007). O corpo e a visão social. *Saúde Coletiva*, 4(15) Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84201501>.
- Guedes, D. P. (2007). Implicações associadas ao acompanhamento do desempenho motor de crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 21, 37-60.
- Guedes D. P., & Guedes J. E. R. P. (2006). *Manual Prático para Avaliação em Educação Física*. São Paulo: Manole.

- Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (2001). Esforços físicos nos programas de educação física escolar. *Revista Paulista Educação Física*, 15, 33-44.
- Guedes, D. P., & Guedes, J. E. R. P. (1993). Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física escolar. *Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina*, 8(15), 3-11.
- Guedes, J. E. R. P., & Guedes, D. P. (1997). Características dos programas de educação física escolar. *Revista Paulista Educação Física*, 11, 49-62.
- Guedes, D. P., Neto, J. T., & Germano, J. M. (2012). Aptidão Física Relacionada À Saúde De Escolares: Programa Fitnessgram. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 18 (2), 72-76.
- Guilherme, I. P. Considerações sobre o entendimento da crise da Educação Física Escolar. *Revista da Educação Física/UEM*, 2(1), 14-15.
- Hagger, M., Biddle, S., & Wang, C. (2005). Physical self-concept in adolescence: generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 297-322.
- Hardman, K. (2009). A review of the global situation of physical education in schools. *International Journal of Physical Education*, 46(3), 2-20.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in Schools: A Global Perspective. *Kinesiology* 40(1), 5-28.
- Hardman, K. (2007). *Current situation and prospects for Physical Education in the European Union*. Brussels: European Parliament.
- Hardman, K. (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao desporto para todos? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 19(20), 11-34.
- Hargreaves, D., & Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: "Comparing" boys and girls. *Body Image*, 1, 319-393.
- Hart, E.A. (2000). Assessing body image. In: Tritschler KA. *Practical measurement and assessment*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 409-437.
- Heinberg, L. J. (1996). Theories of body image disturbance: Perceptual, development, and sociocultural factors. In J. K. Thompson (Org.), *Body image, eating disorders and obesity: An integrative guide for assessment and treatment*, 27-47. Washington, DC: American Psychological Association.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Tese de doutoramento. Faculdade de MH/UTL.
- Heyward, V., & Stolarczyk, L. (2000). *Avaliação da Composição Corporal Aplicada*. Editora Manole.
- Hildebrand, R., & Laging, R. (1986). *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- Jackson, T., & Chen, H. (2008a). Sociocultural influences on body image concerns of adolescent girls and young women from China. *Sex Roles*, 58, 402-411.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Januário, C. (1992). *O pensamento do professor: Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamento interactivos de ensino em Educação Física*. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2008). Investigação Educacional: o paradigma Pensamento do Professor. *Efdeportes/Revista Digital*, 14 (133). Recuperado. <<http://www.efdeportes.com.br>>.

- Kahn, E. B., Ramsey, L. T., Brownson, R. C., Heath, G. W., Howze, E. H., Powell, K. E., Stone, E. J., Rajab, M. W., Corso, P., & the Task Force on Community Preventive Services. (2002). The Effectiveness of Interventions to Increase Physical Activity: A Systematic Review. *Am J Prev Med* 22(4), 73-107..
- Kakeshita, I. S., & Almeida, S. S. (2006). Relação entre índice de massa corporal e a percepção da auto-imagem em universitários. *Revista Saúde Pública*, (40) 497-504.
- Kanauth, R. K., & Gonçalves, H. (2006). Juventude na era da Aids: entre o prazer e o risco. In: Almeida, M.I.M.; Eugenio F(Eds.). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Kaneshima, A. M. S., França, A. A., Kneube, D. P. F. & Kaneshima, E. N. (2006). Ocorrência de anorexia nervosa e distúrbio de imagem corporal em estudantes do ensino médio de uma escola da rede pública da cidade de Maringá no Paraná. *Acta Sci. Health Sci. Maringá*, 28 (2) 119-127.
- Keery, H., Van den Berg, P., & Thompson, J. K. (2004). An evaluation of the Tripartite Influence Model of body dissatisfaction and eating disturbance with adolescent girls. *Body Image*, 1, 237-251.
- Kimm, S.Y., & Obarzanek, E. (2002). Childhood obesity: a new pandemic of the new millennium. *Pediatrics*, 110, 1003-1007.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the bunker-thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Klakk, H., Chinapaw, M., Heidemann, M., Andersen, L. B., & Wedderkopp, N. (2013). Effect of four additional physical education lessons on body composition in children aged 8-13 years--a prospective study during two school years. *BMC Pediatr*, 13, 170.
- Knauss, C., Paxton, S. J., & Alsaker, S. D. (2007). Relationships amongst body dissatisfaction, internalisation of the media body ideal and perceived pressure from media in adolescent girls and boys. *Body Image* 4, 353-360.
- Knowles, A. M., Niven, A., & Fawkner, S. (2011). A qualitative examination of factors related to the decrease in physical activity behavior in adolescent girls during the transition from primary to secondary school. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(8), 1084-1091.
- Koyuncu, M., Tok, S., Canpolat, A. M., & Catikkas, F. (2010). Body Image Satisfaction and dissatisfaction, Social Physique Anxiety, Self-esteem, And Body Fat Ratio In Female Exercisers And Nonexercisers. *Social Behavior and Personality*, 38(4), 561-570.
- Krane, V., Stiles-Shipley, J. A., Waldron, J., & Michalenok, J. (2001). Relationships among body satisfaction, social physique anxiety, and eating behaviors in female athletes and exercisers. *Journal of Sport Behavior*, 24, 247-264.
- Kunz, E. (1996). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, Unijuí.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, Unijuí.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí, Unijuí.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2005). *Metodologia científica*. (2a ed.) São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. (3a ed.) São Paulo: Editora Atlas.
- Lavelle, H. V., Mackay, D. F., & Pell, J. P. (2012). Systematic review and meta-analysis of school-based interventions to reduce body mass index. *Journal of Public Health*, 34, 360-369.

- Le Boulch, J. (1986). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Ledent, M., Cloes, M., Onofre, M., Telama, R., Almond, L. & Piéron, M. (1997). Motivation des jeunes à la pratique des activités physique et sportives. *Sport*, 159/160, 72-81.
- Levin, B. B., & He Ye (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Levine, M., & Smolak, L. (2006). The prevention of eating problems and eating disorders: Theory, research and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games through TGfU. *Quest*, 55, 161-177.
- Light, R. (2004). Coaches experiences of game sense: opportunities and challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-132.
- Light, R & Georgakis, S. (2005). Integrating theory and practice in teacher education: The impact of a Games Sense unit on female pre-service primary teachers' attitudes toward teaching physical education. *Journal of Physical Education New Zealand*, (1), 67-80.
- Light, R., & Georgakis, S. (2008). Invasion Games in Physical Education: Assessing Knowledge-in-Action in using the Team Sport Assessment Procedure. In *Loughland T Proceedings of the Authentic Assessment Practices for Student Learning Conference*, 35-50. Sydney, 16-17 August, 2007.
- Light, R., & Georgakis, S. (2007). The effect of Game Sense pedagogy on primary school pre-service teachers' attitudes to teaching physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 24-28.
- Light, R., & Georgakis, S. (2005) 'Taking away the scary factor': Female pre-service primary school teachers' responses to game sense pedagogy in physical education, in *Higher education in a changing world, Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference*, Sydney, 3-6.
- Loch, M. R. et al. Preocupações pedagógicas e profissionais de formandos em Educação Física do Sul do Brasil. (2005). *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 10(80). Recuperado. <http://www.efdeportes.com/efd80/brasil.htm>.
- Maldonado, G. R. (2006). A Educação Física e o Adolescente: a imagem corporal e a estética da transformação na mídia impressa. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(1), 59-75.
- Marchi-Alves, L. M., Yagi, C. M., Rodrigues, C. S., Mazzo, A., Rangel, E. M., & Girão, F. B. (2011). Infant obesity in the past and nowadays: the importance of anthropometric assessment by nurses. *Esc Anna Nery*, 15, 238-244.
- Marques, A. (2014). *Educação Física no currículo escolar: Para que serve? Que opções existem? O que queremos escolher?* Conferência apresentada no VI Fórum de Educação Física Escolar – FIEP, Foz do Iguaçu.
- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2014). A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida saudáveis. Estudo de um caso. *Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas*.
- Marques, A., Martins, J., Sarmiento, H., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (2014). Do the students know the physical activity recommendations for health promotion? *Knowledge of physical activity recommendation*.

- Marques, A., & Carreiro da Costa, F. (2013). Educar para um estilo de vida ativo. Caracterização das aulas de um grupo de professores de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 109-123.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspectivas. Implicações práticas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 63-72.
- Marques, A. (2010). *A escola, a Educação Física e a promoção de estilos de vida activos e saudáveis – estudo de caso*. Tese de doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Marques, A., Diniz, J., Carreiro da Costa, F., Contramestre, J., & Piéron, M. (2009). Percepção de saúde, competência e imagem corporal dos alunos que frequentam os estabelecimentos militares de ensino em Portugal. *Boletim SPEF*, 3, 51-63.
- Martins, D. F., Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2008). Satisfação com a Imagem Corporal e autoconceito em Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática* - 10 (2) 94-105.
- Martins, C. R., Pelegrini, A., Matheus, S. C. & Petroski, E. L. (2010). Insatisfação com a imagem corporal e relação com estado nutricional, adiposidade corporal e sintomas de anorexia e bulimia em adolescents. *Rev Psiquiatr RS*, 32(1)19-23.
- Matos, K. S. L. (2002). *Pesquisa educacional: O prazer de conhecer*. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Mc Auley, E., Bane, S.M., & Mihalko, S.L. (1995). Exercise in middle aged adults: self-efficacy and self-presentation outcomes. *Prev rev Med*, 24, 319-28.
- Mc Auley, E., Mihalko, S.L. & Bane, S.M. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: multidimensional relationship and physical fitness and self efficacy influences. *J. Behav Med*, 20, 67-83.
- McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2004a). Body image dissatisfaction among males across the lifespan: a review of past literature. *J Psychosom Res*, 56(6), 675-85.
- McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2004b). A longitudinal study of pubertal timing and extreme body change behaviors among adolescent boys and girls. *Adolescence*, 39, 145-166.
- McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2005). A prospective study of pressures from parents, peers, and the media on extreme weight change behaviors among adolescent boys and girls. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 653-668.
- McKay-Parks, P. S., & Read, M. H. (1997). Adolescent male athletes: body image, diet and exercise. *Adolescence*, Chicago, 32, 593-603.
- McKenzie, T., Sallis, J., & Nader, P. (1991). SOFIT: System for Observing Fitness Instruction Time. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 195-205.
- Mckenzie, T. L., Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Conway, T. L., Marshall, S. J., & Rosengard, P. (2004). Evaluation of a Two-Year Middle-School Physical Education Intervention: M-SPAN. *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- McKinley, N. M., & Randa, L. A. (2005). Adult attachment and body satisfaction. An exploration of general and specific relationship differences. *Body Image*, 2, 209-218.
- Mendelson, B. K., White, D. R., & Mendelson, M. J. (1997-98). *Manual for the Body-Esteem Scale for Adolescents and Adults*. Manuscrito não publicado, Concordia University, Montreal.

- Mendonça, C.P., & Anjos, L.A. (2004). Aspectos das práticas alimentares e da atividade física como determinantes do crescimento do sobrepeso/obesidade no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20 (3), 698-709.
- Metcalf, B., Henley, W., & Wilkin, T. (2012). Effectiveness of intervention on physical activity of children: systematic review and meta-analysis of controlled trials with objectively measured outcomes (EarlyBird 54). *British Medical Journal*, 345.
- Mikkelsen, L., Kaprio, J., Kautiainen, H., & Kujala, U. (2006). School fitness tests as predictors of adult health-related fitness. *Am J Hum Biol*, (18), 342-349.
- Minatto, G., Ribeiro, R.R., Achour Junior, A., & Santos, K.D. (2010). Idade, maturação sexual, variáveis antropométricas e composição corporal: influências na flexibilidade. *Revista Brasileira Cineantropometria Desempenho Humano*, 12(3), 151-158.
- Minayo, M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco.
- Ministério do Esporte (2013). *Programa esporte e lazer na cidade – PELC*. Orientações para implantação, Brasília, 3-73.
- Miranda, M. J. (2006). Educação e Saúde na Escola. *Estudos*, Goiânia, v. 33, 643-653.
- Mission Australia. (2006). National survey of young Australians. Retrieved from <http://www.missionaustralia.com.au/document-downloads/>.
- Miranda, V. P. N. et al. (2010). Relação entre insatisfação corporal e nível de atividade física de acadêmicos de Educação Física da UFJF. *Coleção Pesquisa Educação Física*, 9(1), 233-240.
- Mojica, G.T., Poveda, J.G., Pinilla, M.I., Lobelo, F. (2008). Relationship between overweight, physical activity and fitness in school-aged boys in Bogotá. *Arch Latino Am Nut*, 58 (3), 265-273.
- Molina Neto, V. (1997). A cultura do professorado de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, 4, 31-46.
- Mond, J., Van den Berg, P., Boutelle, K., Hannan, P., & Neumark-Sztainer, D. (2011). Obesity, body dissatisfaction, and emotional well-being in early and late adolescence: Findings from the Project EAT study. *Journal of Adolescent Health*, 48, 373-378.
- Moreno, J., & Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311. Consultado em 4 de novembro de 2011, a partir de <http://www.um.es/univefd/self-concept.pdf>
- Morano, M., Dario Colella, D., & Capranica, L. (2011). Body image, perceived and actual physical abilities in normal-weight and overweight boys involved in individual and team sports, *Journal of Sports Sciences*, 29(4), 355-362.
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Autoimagem, autoestima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia Saúde & Doenças*, 7(83), 188-200.
- Murray, K., Rieger, E. & Byrne, D. (2013). A longitudinal investigation of the mediating role of self-esteem and body importance in the relationship between stress and body dissatisfaction in adolescent females and males. *Body Image*, 10, 544-551.
- Must, A., & Anderson, S. (2006). Body mass index in children and adolescents: consideration for population-based application. *International Journal of Obesity*, 30, 590-594

- Muth, J. L., & Cash, T. F. (1997). Body-image attitudes: What difference does gender make? *J Appl Soc Psychol*, Bethesda, 27, 1438-1452.
- Nahas, M. V. (1998). *Atividade física, aptidão física & saúde*. Florianópolis, material didático.
- Neira, M. G. (2006). *Educação Física: desenvolvendo competências*. 2 ed. São Paulo, Editora Phorte.
- Neumark-Sztainer, D., Story, M., Hannan, P. & Rex, J. (2003). New moves: a school-based obesity prevention program for adolescent girls. *Preventive Medicine*, 37, 41-51.
- Neumark-Sztainer, D., Goeden, C., Story, M., & Wall, M. (2004). Associations between body satisfaction and physical activity in adolescents: Implications for programs aimed at preventing a broad spectrum of weight-related disorders. *Eating Disorders*, 12, 125-137.
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S., Hannan, P. J., Haines, J., & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. *Journal of Adolescent Health*, 39, 244-251.
- Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Guo, J., Story, M., Haines, J., & Eisenberg, M. E. (2006). Obesity, disordered eating, and eating disorders in a longitudinal study of adolescents: How do dieters fare 5 years later? *Journal of the American Dietetic Association*, 106, 559-568.
- Neumark-Sztainer, D., Levine, M., Paxton, S., Smolak, L., Piran, N., & Wertheim, E. (2006). Prevention of body dissatisfaction and disordered eating: What's next? *Eating Disorders*, 14, 265-285.
- Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Larson, N., Story, M., Fulkerson, J., Eisenberg, M. E., & Hannan, P. J. (2012). Secular trends in weight status and weight-related attitudes and behaviours in adolescents from 1999–2010. *Preventive Medicine*, 54, 77-81.
- Nunan, D. (1994). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Oliveira, L. L., & Hutz, S. H. (2010). Transtornos alimentares: O papel dos aspectos culturais no mundo contemporâneo [Eating disorders: The role of cultural aspects in the contemporary world]. *Psicologia em Estudo*, 15, 575-582.
- Oliveira, A. A. B. (1988). *Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da UEM*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM.
- Oliveira, A. A. B. (1992) Analisando a prática pedagógica da Educação Física. *Revista da APEF de Londrina*, 7(13).
- Oliveira, M. V. (1985). *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- Onofre, M. (2003). Modelos de investigação sobre o ensino da Educação Física: da antinomia à coexistência. In *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24(25), 63 -72.
- Ortiz, P. M. T., Veloz, D. C., Solís A. F., Montano, F. E. M. & Esparza, G. V. (2010). Insatisfacción con la imagen corporal asociada al Índice de Masa Corporal en adolescentes. *Revista Cubana de Enfermería*, 26(3), 144-154.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Lisboa, Porto Editora.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007b). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Pate, R., Davis, M., Robinson, T., Stone, E., McKenzie, T., & Young, J. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for

- schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the councils on cardiovascular disease in the young and cardiovascular nursing. *Circulation*, 114, 1214-1224.
- Paxton, S. J., Neumark-Sztainer, D., Hannan, P. J., & Eisenberg, M. E. (2006). Body dissatisfaction prospectively predicts depressive mood and low self-esteem in adolescent girls and boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 539-549.
- Pelegri, A., & Petroski, E. L. (2010). The association between body dissatisfaction and nutritional status in adolescent. *Human Movement, Versita*, 11(1) 51-57.
- Pelegri, A., & Petroski, E. L. (2009). Inatividade física e sua associação com estado nutricional, insatisfação com a imagem corporal e comportamentos sedentários em adolescentes de escolas públicas. *Revista Paulista de Pediatria, São Paulo*, 27 (4), 366-373.
- Pelegri, A., Silva, D. A. S., & Petroski, E. L. (2011). Aptidão Física Relacionada à Saúde de Escolares Brasileiros: Dados do Projeto Esporte Brasil. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Niterói, 17 (2), 92-96.
- Perrenoud, Ph. (Eds.) (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Petroski, E. L., Pelegri, A., & Glaner, M. F. (2009). Body image dissatisfaction among rural and urban adolescents. *Motricidade*, 5, 13-25.
- Piéron, M. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra. Una comparativa europea*. Govern D'Andorra. Secretaria d'Estat de Joventut i Esports.
- Piéron, M. (1988). *Didactica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piéron, M., & Cloes, M. (2007). Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 5-12.
- Pritchard, I., & Tiggemann, M. (2012). Predictors of Self-Objectification in New Female Fitness Center Members. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 21(1).
- Pritchard, I., & Tiggemann, M. (2008). Relations among exercise type, self-objectification, and body image in the fitness centre environment: the role of reasons for exercise. *Psychology of Sport & Exercise*, 9(6), 855-866.
- Puhl, R. M., Peterson, J. L., & Luedicke, J. (2012). Fighting obesity or obese persons?: Public perceptions of obesity-related health messages. *International Journal of Obesity*, 37, 774-782.
- Ramalho, A., Gardotti, C.M., Borges, M.B.F., Oliveira, M.D., Palavras, M.N., Paula, S., & Duarte, S. M. (2007). Imagem corporal na adolescência. *Junguiana*, 25, 133-142.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(1), 10-20.
- Ribeiro, I. C., Parra, D.C., Hoehner, C.M., Soares, J., Torres, A., Pratt, M., Legetic, B., & Malta, D.C. (2010). School-based physical education programs:

- evidence-based physical activity interventions for youth in Latin America. *IUHPE – Global Health Promotion*, (17) 2.
- Ribeiro, P.C.P. & Oliveira, P.B.R. (2011). Culto ao Corpo: beleza ou doença? *Adolesc. Saude*, 8 (3) 63-69.
- Ricciardelli, L., Yager, Z., Paxton, S., McCabe, M., Mussap, A., & Toumborou, J. (2010). (Unpublished Research Report). *Research Report: Body Image in Schools*. Deakin University and La Trobe University.
- Richardson, S. M., & Paxton, S. J. (2010). An evaluation of a body image intervention based on risk factors for body dissatisfaction: A controlled study with adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 43, 112–122.
- Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. (8ª Ed.), Editora Cortez. São Paulo.
- Ronque, E. R. V., Cyrino, E. S., & Mortatti, A. (2010). Relação entre aptidão cardiorrespiratória e indicadores de adiposidade corporal em adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, 28 (3), 296-302.
- Rowe, J. F., Ferreira, V., & Hoch, C. A. (2012). Influência da mídia e satisfação com a imagem corporal em pessoas que realizaram cirurgia plástica. *Unoesc & Ciência – ACHS*, 3(1) 89-98.
- Rufini, S. É., & Boruchovitch, E. (2004) O Estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Sallis, J., Prochaska, J., & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, 963-975.
- Sallis, J. F., Buono, M. J., Roby, J. J., Micale, F. G., & Nelson, J. A. (1993). Seven-day recall and other physical activity self-reports in children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25, 99-108.
- Sanchotene, M., & Molina Neto, V. (2006). Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: Perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. *Pensar a Prática*, 9(2), 267-280.
- Santos, A. M. (2007). *O mundo anabólico: Análise do uso de esteróides no esporte*, Ed. Manole, Barueri, SP.
- Santos, Z. M. S. A., Caetano, J. A., & Moreira, F. G. A. (2011). Atuação dos pais na prevenção da hipertensão arterial: uma tecnologia educativa em saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16 (11), 4385-4394.
- Santos, A. L. B., Sá, D. B., Rocha, L. F., Muller, N. & Catunda, R. (2013). The Influence of Physical Fitness Level in Body Image of Teenagers. *FIEP Bulletin*, 83, 589 - 592.
- Sardinha, L.B., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A., & Minderico, C. (2014) Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC Pediatrics*, 14(176).
- Scherer, F.C., Martins, C.R., Pelegrini, A., Matheus, S.C., & Petroski, E.L. (2010). Imagem corporal em adolescentes: associação com a maturação sexual e sintomas de transtornos alimentares. *Jornal Brasileiro Psiquiatria*, 59(3), 198-202.
- Schilder, P. (1994). *A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schneider. S., Weiß, M., Thiel, A., Werner, A., Mayer, J., & Hoffmann, H. (2013). Body dissatisfaction in female adolescents: extent and correlates. *Eur J Pediatr*, 172, 373-384.

- Schooler, D. (2012). Early adolescent body image predicts subsequent condom use behavior. *Sexuality Research and Social Policy*.
- Schubert, A., Januário, R. S. B., Casonatto, J., & Son, C. N. (2013). Imagem corporal, estado nutricional, força de resistência abdominal e aptidão cardiorrespiratória de crianças e adolescentes praticantes de esportes. *Revista Paulista Pediatria*, 31(1), 71-76.
- Schwimmer, J. B., Burwinkle, T. M., & Varni, J. W. (2003) Health-related quality of life of severely obese children and adolescents, *Journal of the American Medical Association*, 289, 1813-1819.
- Selbach, S. (2010). *Educação Física e Didática*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Shanel M. Richardson, S., Paxton, S., & Thomson, J. (2009). Is BodyThink an efficacious body image and self-esteem program? A controlled evaluation with adolescents. *Body Image*, 6, 75-82.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1986). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 5,455-498.
- Shephard, R. (2005). The obesity epidemic: a challenge to pediatric work physiologists? *Pediatric Exercise Science*, 17(1), 3-17.
- Shigunov, V., & Shigunov Neto, A. (Eds). (2001). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina, Paraná, Midiograf.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silva, A. J. B., Brunetto, B. C., & Reichert, F. F. (2010). Imagem Corporal de praticantes de treinamento com pesos em academias de Londrina, PR. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 15(3).
- Silva Júnior, E., & Silva, O. O. N. (2014). A influência da mídia com a autoimagem de adolescentes. *EFDeportes.com, Revista Digita*, 19(195).
- Silva, L. S. M. F., & Moreau, R. L. M. (2003). Uso de esteróides anabólicos androgênicos por praticantes de musculação de grandes academias da cidade de São Paulo. *Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences*, 39(3).
- Silva, M.A.M., Rivera, I.R., Ferraz, M.R.M.T., Pinheiro, A.J.T., Alves, S.W.S., Moura, A.A., & Carvalho, A.C.C. (2005). Prevalência de Fatores de Risco Cardiovascular em Crianças e Adolescentes da Rede de Ensino da Cidade de Maceió. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 84 (5).
- Silva, M., & Palmeira, A. L. (2010). Associações entre auto-conceito físico e motivação para o exercício em adolescentes: interações com o nível de prática e o gênero. *Revista de Educação Física*, 148(1), 227-236. Recuperado. <http://www.revistadeeducacaofisica.com.br/artigos/2010.1/005.pdf>
- Silva, R.C.R., & Malina, R.M. (2000). Nível de atividade física em adolescentes do Município de Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 16 (4), 1091-1097.
- Silva, T. T. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Silverman, S. (2005). Low skilled children in physical education: amodel of the factors that impact their experiences and learning. In: Carreiro da Costa, F; Cloes, M.;Valeiro, M.G. (Ed.). *The art and science of teatching in physical education and sport*; Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- Singh, A.S., Paw, M.J., Brug, J., Van Mechelen, W.V. (2007). Short-term effects of school-based weight gain prevention among adolescents. *Arch Pediatr Adolesc Med* 161(6), 656-671.
- Sisson, S. B., Katzmarzyk, P.T.. (2008). International prevalence of physical activity in youth and adults. *Obes Ver*, 9 (6), 606-614.
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2011) Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of Adolescence* 34, 455-463.
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2010). Uncool to do sport: A focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 619-626.
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2006). The contribution of physical activity and media use during childhood and adolescence to adult women's body image. *J Health Psychol*, 11, 553-565.
- Smolak, L. (2012). Appearance in childhood and adolescence. In N. Rumsey & D. Harcourt (Eds.), *Oxford Handbook of the Psychology of Appearance* , 123-14, London: Oxford University Press.
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: where do we go from here? *Body image*, 1, 15-28.
- Soares, C. L., et al. (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez.
- Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica. (2013). *Highlights of the ISAPS 2013 statistics on cosmetic surgery*. Recuperado. www.cirurgiaplastica.org.br/.
- Sollerhed, A. C., & Ejlerthsson, G. (2008). Physical benefits of expanded physical education in primary school: findings from a 3-year intervention study in Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 18, 102-107.
- Souza Júnior, M. (1999). *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular? Isso é história!* Recife: EDUPE.
- Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128, 825-848.
- Stice, E., Hayward, C., Cameron, R. P., Killen, J. D., & Taylor, B. C. (2000). Body-image and eating disturbances predict onset of depression among female adolescents: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 438-444.
- Stice, E., & Shaw, H. E. (2002). Role of body dissatisfaction in the onset and maintenance of eating pathology: A synthesis of research findings. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 985-993.
- Stice, E., & Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 38, 669-678.
- Stryer, B. K., Tofler, I. R., Lapchick, R. (1998). A developmental overview of child and youth sports in society. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 7(4), 697-724.
- Tacca, M. (2000). *Ensinar e aprender: Análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Tappe, M. & Burgeson, C. (2004). Physical Education: A cornerstone for physically active lifestyle. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.

- Tani, G. (1998). Educação Física escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In.: *Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*. Santa Maria, UFSM, 120-127.
- Tardif, M. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, 4, 215-233.
- Tavares, M. C. (2007) (Org). *O dinamismo da imagem corporal*. São Paulo: Phorte.
- Tavares, M. C. G. C. F. (2003). *Imagem corporal e desenvolvimento*, Manole, Barueri, São Paulo.
- Teixeira, P.J., Going, S.B., Houtkooper, L.B., Cussler, E.C., Metcalfe, L.L., & Blew, R.M. (2006). Exercise motivation, eating, and body image variables as predictors of weight control. *Med Sci Sports Exerc*, 38,179-188.
- Telama, R., Yang, X., Hirvensalo, M., & Raitakari, O. (2006). Participation in organized youth sport as a predictor of adult physical activity: a 21-year longitudinal study. *Pediatric Exercise Science*, 17, 76-88.
- Thompson, J. K., Coover, M. D., & Stormer, S. (1999). Body image, social comparison, and eating disturbance: A covariance structure modeling investigation. *International Journal of Eating Disorders*. 26, 43-51.
- Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbance: assessment and treatment*. New York: Pergamon.
- Thompson, J. K., Thompson, J. K., Berg, P. V. D., Roehrig, M., Guarda, A. S., & Heinber, L. J. (2004). The sociocultural attitudes towards appearance scale-3 (SATAQ-3): development and validation. *Int J Eat Disord*; 35, 293-304.
- Tiggemann, M., & Williamson, S. (2000). The effect of exercise on body satisfaction and self-esteem as a function of gender and age. *Sex Roles*, 43, 119-127.
- Toni, V., Vineski, I. C., Migon, P., Finato, S., Rech, R. R., & Halpern, R. (2012) Insatisfação com a Imagem Corporal em Adolescentes de Escolas Públicas de Caxias do Sul – RS . *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*,16(2), 187-194.
- Torres Santomé, J. (1994). *El curriculum oculto*. Ed. Madrid: Morata.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Dowda, M., Ward, D. S., Felton, G., & Saunders, R. (2002). Psychosocial correlates of physical activity in white and African-American girls. *Journal of Adolescent Health*, 31, 226-233.
- Turtelli, L. S., Tavares, M., & Duarte, E. (2002). Caminhos da pesquisa em imagem corporal na sua relação com o movimento. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24,(1), 151-166.
- UNESCO. (2011). Education for All Global Monitoring Report. *The Education for All Development Index*, annex, 262-265. Recuperado de <http://www.unesco.org>.
- Vago, T. M. (1999). Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno Cedes*, 19(48).
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., Bourdaudhuij, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational Physical Education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 159-173.
- Van den Berg, P., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Fat'n happy 5 years later: Is it bad for overweight girls to like their bodies? *Journal of Adolescent Health*, 41, 415-417.
- Vainionpää, A., Korppeläinen, R., Haikkonen, H., Knip, M., Leppaluoto, A.M.D., & Jamsa T. (2007). Effect of impact exercise on physical performance and cardiovascular risk factors. *Med Sci Sports Exerc* 39 (5),756-763.

- Veloza, E.L., & Daolio, J. (2009). Os Saberes nas Aulas de Educação Física: uma visão a partir da escola pública. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8 (2), 43-54.
- Verenguer, R. (1995). Educação Física Escolar: Considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*, 9(1), 69-74.
- Vocks, S., Hechler, T., Rohrig, S., & Legenbauer, T. (2009): Effects of a physical exercise session on state body image: The influence of pre-experimental body dissatisfaction and concerns about weight and shape, *Psychology & Health*, 24(6), 713-728.
- Warburton, D. E., Nicol, C.W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ*, 14(174), 6, 801-809.
- Wardle, J., & Cooke, L. (2005). The impact of obesity on psychological well-being. *Best Practice and Research: Clinical Endocrinology and Metabolism*, 19, 421-440.
- Waters, E., De Silva-Sanigorski, A., Hall, B. J., Brown, T., Campbell, K. J., Gao, Y., Armstrong, R., Prosser, L., & Summerbell, C. D. (2011). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, CD001871.
- Weinberg, C. (2001). Vítimas da fome. In Weinberg, C. (Eds.), *Geração Delivery - Adolescer no mundo atual*. São Paulo, Sá Editora.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2008). *Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Whitehead, S., & Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262.
- Wilksch, S. M., & Wade, T. D. (2009a). Reduction of shape and weight concern in young adolescents: A 30-month controlled evaluation of a media literacy program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48, 652-661.
- Williams, P. A., & Cash, T. F. (2001). Effects of a circuit weight training program on the body images of college students. *International Journal of Eating Disorders*, Maiden, 30, 75-82.
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva.
- World Health Organization (2009). A Snapshot of the Health of Young People in Europe. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- World Health Organization. (2000). Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action. *Report of a WHO meeting in Esbjerg, Denmark*, 25-27.
- Xie, B., Chou, C. P., Spruijt-Metz, D., Reynolds, K., Clark, F., Palmer, P., et al. (2006). Weight perception and weight-related sociocultural and behavioral factors in Chinese adolescents. *Preventive Medicine*, 42, 229-234.
- Yager, B., Diedrichs, C., Ricciardelli & Halliwell. (2013). What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs *Body Image*. 10, 271- 281.
- Yeung, J. & Hills, A. P. (2007) Childhood obesity _ an introduction, in: A. P. Hills, N. A. King & N. M. Byrne (Eds) *Children, obesity and exercise* (Oxon, Routledge), 1-10.

Yungblut, H. E., Schinke, R. J., & McGannon, K. R. (2012). Views of adolescent female youth on physical activity during early adolescence. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 39-50.

ANEXOS

ANEXO 1



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada “**A Educação Física e a Formação da Imagem Corporal de adolescentes do Gênero Feminino**”, que será realizada nas dependências desta escola com apoio institucional. A coordenação do estudo estará sob a responsabilidade do professor Antônio Ricardo Catunda de Oliveira, aluno de Doutorado da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.

Esclarecimentos entrem em contato diretamente com o pesquisador:

Nome: Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

Endereço: Rua: Clemente e Silva, 800 – Mondubim – Cep.: 60711-445 – Fortaleza, CE.

Telefones: (85) 30232631/99051370

RG.: 270.802-81 SSP – Ce

Data e local: _____

Nome da Escola: _____

Nome do Diretor: _____

Assinatura do Diretor

ANEXO 2



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Alunos

Eu, Antônio Ricardo Catunda de Oliveira, aluno do Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o tema: **A Educação Física e a Formação da Imagem Corporal de Adolescentes do Gênero Feminino** e venho, na oportunidade, solicitar sua participação voluntária neste estudo, respondendo a questionários, participando das aulas de observação, testes de aptidão física e grupo focal.

Com vistas a esclarecer as finalidades e procedimentos adotados durante o estudo, solicitamos a leitura cuidadosa de cada item:

1. As informações coletadas somente serão utilizadas para a pesquisa.
2. Todas as informações serão sigilosas e o anonimato do participante desta pesquisa será preservado.
3. As informações coletadas durante o estudo serão arquivadas em fichas de anotações sob a tutela do pesquisador responsável.
4. Em nenhum momento, o participante desta pesquisa terá algum tipo de ônus financeiro.
5. Não haverá benefício direto, mas a participação nesta pesquisa será importante com vistas a recomendações para a Educação Física escolar e o desenvolvimento da imagem corporal de adolescentes.
6. O participante tem liberdade de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.

Para maiores esclarecimentos, entre, por gentileza, em contato diretamente com o pesquisador:

Nome: Antônio Ricardo Catunda de Oliveira
Endereço: Rua: Clemente e Silva, 800 – Mondubim – Cep.: 60711-445 – Fortaleza, CE.
Telefones: (85) 30232631/99051370
RG.: 270.802-81 SSP – CE

Dados do Entrevistado:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefones para contato: _____

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa sobre: **A Educação Física e a Formação da Imagem Corporal de Adolescentes do Gênero Feminino**.

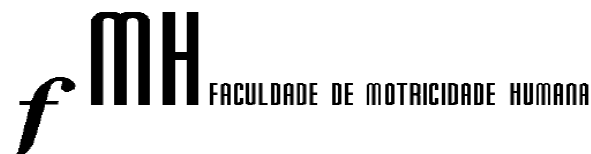
Local e data:

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador

Assinatura responsável legal

ANEXO 3



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professores

Eu, Antônio Ricardo Catunda de Oliveira, aluno do Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o tema: **A Educação Física e a Formação da Imagem Corporal de Adolescentes do Gênero Feminino** e venho, na oportunidade, solicitar sua participação voluntária neste estudo, participando de uma entrevista, permitindo a observação das aulas e sendo da escola experimental, participar de um programa de intervenção.

Com vistas a esclarecer as finalidades e procedimentos adotados durante o estudo, solicitamos a leitura cuidadosa de cada item:

1. As informações coletadas na entrevista, observação das aulas e programa de intervenção somente serão utilizadas para a construção desta pesquisa.
2. Todas as informações serão sigilosas e o anonimato do participante desta pesquisa será preservado.
3. As informações serão arquivadas em fichas de anotações sob a tutela do pesquisador responsável.
4. Em nenhum momento, o participante desta pesquisa terá algum tipo de ônus financeiro.
5. Não haverá benefício direto, mas a participação nesta pesquisa será importante para a identificação de quais estratégias de enfrentamento poderemos adotar sobre a imagem corporal e o contexto de ensino da Educação Física.
6. O participante tem liberdade de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.

Esclarecimento entre em contato diretamente com o pesquisador:

Nome: Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

Endereço: Rua: Clemente e Silva, 800 – Mondubim – Cep.: 60711-445 – Fortaleza, CE.

Telefones: (85) 30232631/99051370

RG.: 270.802-81 SSP – Ce

Dados do Entrevistado:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefones para contato: _____

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa sobre **A Educação Física e a Formação da Imagem Corporal de Adolescentes do Gênero Feminino**.

Local e data:

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisador

ANEXO 4



ENTREVISTA PRÉ E PÓS-AULA APLICADA AOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONES PARA CONTATO: _____

IDADE: _____ SEXO: () F () M DATA DA ENTREVISTA: ____/____/____

TEMPO DE DOCÊNCIA: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA _____ TITULAÇÃO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA COM O GRUPO

PESQUISADO _____

HORAS DIÁRIAS EM SALA DE AULA DEDICADAS AS AULAS COM O GRUPO
PESQUISADO:

ENTREVISTA PRÉ-AULA

1. Quais as suas preocupações para a aula de hoje?
2. Que efeitos pretende nos alunos com esta aula?
3. Vai avaliar os alunos? Como?
4. Como caracteriza os alunos desta turma? Existem alunos ou características que mereçam um relevo especial?
5. Que preocupações teve em relação aos materiais?
6. As suas estratégias de ensino poderão colocar problemas? Por quê?
7. Quais os conteúdos para esta aula? Por quê?
8. Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?
9. Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?

ENTREVISTA PÓS-AULA

1. Gostou da aula? Por quê?
2. Que aspectos ou fatos mais destacaria nesta aula?
3. O que destacaria em relação aos alunos? Por quê?
4. Em relação aos materiais utilizados o que tem a salientar?
5. Acha que as estratégias resultaram? Por quê?
6. As situações de exercícios e conteúdos estavam adequadas ao nível dos alunos? Por quê?
7. Os objetivos que tinha em mente foram atingidos? Por quê?
8. Se tivesse de dar esta mesma aula alteraria alguma coisa? Por quê?
9. Face a estes aspectos que pensa fazer para a próxima ou próximas aulas?

ANEXO 5

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA PROJETO PEDAGÓGICO

Escola Experimental

GESTOR: Joelson de Souza Moura

COORDENADOR DO PPP: Patrícia Cordeiro Lopes

COORDENADORES ESCOLARES:

- Patrícia Cordeiro Lopes
- Renata Tatiana Castro Barbosa
- Leandro Façanha

SECRETÁRIA ESCOLAR: Luiza de Andrade Silva

PRESIDENTE DO CONSELHO ESCOLAR: Marina Barros Alves

PRESIDENTE DA UNIDADE EXECUTORA: Jussara Aragão

PRESIDENTE DO GRÊMIO ESTUDANTIL:

FORTALEZA-CEARÁ

MAIO-2010

OS NOSSOS AGRADECIMENTOS

À SEDUC na pessoa de sua Secretária de Educação Professora Isolda Cela, pela instigação e valorização.

À SEFOR, na pessoa de sua Coordenadora Professora Lúcia Gomes, pela colaboração e apoio.

Ao Assessor Pedagógico Professor Rogers, pelo incentivo e orientação pedagógica.

Ao Superintendente Professor João Bosco Portela, pela consultoria pedagógica e assessoramento didático.

A todos os colegas da nossa Comunidade de Aprendizagem que, direta e indiretamente, contribuíram para a elaboração e implantação do nosso Projeto Político-Pedagógico.

COLABORADORES

Assessoramento Técnico: Superintendente Professor João Bosco Portela. Bosco@seduc-ce.ce.gov.br

Gestor: Joelson de Souza Moura

Coordenador (a) Escolar: Patrícia Cordeiro Lopes

Coordenador (a) Escolar: Renata Tatiana Castro Barbosa

Coordenador (a) Escolar: Leandro Façanha de Oliveira

Secretária Escolar: Luiza de Andrade Silva

Supervisor: Francisca Ângela Cifoni de Vasconcelos

Orientador Educacional:

Professor Coordenador de Área: Marina Barros Alves

Professor Coordenador de Área: Maria Madalena Paz Silveira

Professor Coordenador de Área: Geania Nogueira de Farias

Professor Coordenador do Mais Educação: Nemésia Campelo Dutra

Diretor de Turma:

- Annalies Barbosa Borges
- Fleurilene Simone Lima Batista
- Mabelle Maia Mota
- Maria Hermínia Rocha Lima
- Maria Rosangela Cavalcante
- Francisco Eduardo Barbosa Gonçalves
- Jussara Aragão da Paz
- Rodrigo Adler Prata Freire

Professor do Laboratório Informática:

- Fátima Lidianne Castro Barbosa
- Francisco Narcélio Silva da Costa
- Ana Paula Ferreira Lima

Regente do Multimeios: Maria de Fátima de Oliveira

Presidente do Conselho Escolar: Marina Barros Alves

MENSAGEM ESCOLAR

(Compromisso, Responsabilidade, Papel, Consciência)

Se considerado as características, as necessidades locais e os interesses dos educadores e dos educandos, a escola experimental pretende acompanhar o processo de escolarização dos alunos de forma a contribuir para o pleno desenvolvimento da sociedade além de trabalhar a auto-estima dos alunos, dando-lhes condições de se perceberem como portadores de conhecimento e capazes de aprender as diversas situações no processo de ensino-aprendizagem. A escola deve assumir o seu papel na implantação e implementação do Projeto Político Pedagógico e fazer com que nossos alunos e professores se percebam como seres históricos (fazedores de história), que necessitam de uma formação integral, preparando-os para exercerem o seu papel na sociedade de forma consciente e coerente.

Compromissos com a operacionalização do PPP da Gestão.

Como gestão temos o papel na instituição de oferecer aos alunos condições para a aprendizagem. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento do discente.

Educar significa, portanto, no entendimento do Referencial Curricular Nacional, propiciar situações e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelo aluno, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Diante do exposto pode-se entender a importância da educação básica na construção e formação da personalidade e moral do discente e, por sua vez, a responsabilidade do gestor frente a esses dois grandes desafios. É sempre válido lembrar que o objetivo do educador não é o de garantir a felicidade em tempo integral ou a satisfação das voluntariedades do aluno, mas sim o de educar favoravelmente, possibilitando um ambiente sócio moral adequado.

Como gestão nos propomos a criar um ambiente educacional democrático com direitos e deveres. As regras são necessárias para o convívio social, ninguém é livre para fazer o que quer.

Compromissos com a operacionalização do PPP da Coordenação Escolar.

Ao elaborarmos este trabalho constatamos a importância da construção do Projeto Político Pedagógico na Escola, na medida em que estabelece a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa, contemplando todas as intenções comunitárias, de modo que seus integrantes se sintam comprometidos com o processo desencadeado na escola.

Inicialmente, convocamos todos os segmentos da escola: corpo técnico administrativo, professores, alunos, pessoal de apoio e comunidade para uma reunião, na qual fizemos uma breve explanação acerca da importância do Projeto Político Pedagógico para o contexto escolar. Num segundo momento, coletamos os dados através de um questionário previamente elaborado junto ao professor orientador, aplicando um modelo para cada segmento supracitado.

Compromissos com a operacionalização do PPP da Secretária Escolar.

A participação efetiva e interativa da secretária escolar e seu compromisso para a construção de uma gestão escolar refletirão positivamente na qualidade do trabalho da instituição de ensino e diante das inovações da gestão escolar, cada vez mais dinâmica, complexa e em constante movimento, permite-se pensar em gestão no sentido de uma articulação e integração consciente de ações que se realizam no cotidiano da escola, surgindo um novo paradigma da administração: a responsabilidade e autoridade compartilhadas. “Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor – e ao assistente de diretor, seu coadjuvante no comando da escola”. (PARO, 2005, p. 73). PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

Compromissos com a operacionalização do PPP dos Professores Coordenadores de Áreas.

Os Professores Coordenadores de Área – PCA devem estar comprometidos com a operacionalização do PPP prestando ajuda técnica no planejamento dos demais profissionais de sua área, tendo em vista um melhor desempenho das ações pedagógicas que resultem no sucesso do PPP e na aprendizagem do aluno. Dessa forma o PCA deverá assessorar, permanentemente, a prática docente dos demais professores de sua área, coordenar as atividades pedagógicas e apresentar sugestões aos professores para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, coletar dados e informações sobre o andamento das ações pedagógicas da área, explorar a metodologia sugerida nos encontros de formação, orientar os professores na elaboração do Plano de Aula, sugerir e elaborar com os professores instrumentos para avaliação do desempenho dos alunos.

Compromissos com a operacionalização do PPP dos Presidentes dos Órgãos Colegiados:

Os Presidentes dos Órgãos Colegiados devem assumir o compromisso de consultar, deliberar, avaliar e fiscalizar sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar em conformidade com as políticas e as Diretrizes educacionais da Secretaria de Estado da

Educação, a Constituição Federal, a Constituição Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. A Forma de organizar o trabalho pedagógico implica visibilidade de objetivos e metas dentro da instituição escolar (como está definido no PPP (Projeto Político Pedagógico) -funções e atribuições, planos de ações). Sistematização e monitoramento de todo o trabalho pedagógico, bem como dos resultados educacionais: SARE, Prova Brasil, IDEB. Implica gestão colegiada (conselho escolar) de recursos materiais e humanos, planejamento de suas atividades , distribuição de funções e atribuições na relação interpessoal de trabalho, e partilha do poder;

Diz respeito a todos os aspectos da gestão colegiada e participativa da escola e na democratização da tomada de decisões. A participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local é a base para a democratização da escola e de sua gestão para que a escola cumpra com as suas finalidades sociais. Trata-se de processo a ser construído coletivamente , que deve considerar a realidade de cada escola e dos que nela trabalham, estudam, compartilham ações, atividades e momentos culturais e políticos. O importante é compreender que esse processo se efetiva pelo resultado, sobretudo, da concepção de gestão e capacidade da participação dos diferentes segmentos em explicitar princípios voltados para o bem comum. Nesse percurso, a definição da concepção, das funções da escola, dos seus valores, princípios e, portanto, do alcance e da natureza política e social da gestão democrática, é fundamental para a efetivação dos processos de participação e decisão, sendo o Projeto Político Pedagógico o instrumento norteador de todo o trabalho da escola.

Compromissos com a operacionalização do PPP dos Professores-Técnicos: supervisor, orientador, apoio de multimeios.

Os Professores Técnicos (supervisor, orientador e apoio de multimeios) assumem importante função na operacionalização do PPP. Esses profissionais devem estar comprometidos com a articulação de atividades escolares que possam subsidiar professores e alunos na dinâmica dos trabalhos pedagógicos e promover uma integração com o projeto pedagógico da escola. Os assistentes técnico-pedagógicos fazem a ponte entre as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Diretoria de Ensino e as unidades escolares. Eles podem ainda colaborar com a capacitação de todos os segmentos escolares para a participação no planejamento escolar. Os supervisores, orientadores e apoios de ensino são responsáveis pela apresentação dos demais segmentos das diretrizes gerais, sobretudo pedagógicas, e dar-lhes conhecimento sobre o próprio plano de trabalho da equipe de supervisão.

Compromissos com a operacionalização do PPP dos Professores do Laboratório de Informática.

Os profissionais do laboratório de informática devem estar comprometidos com o projeto político pedagógico da escola e conhecer os diversos projetos em desenvolvimento na escola. Os professores dos laboratórios devem articular com os professores da escola mecanismos de utilização do laboratório para dinamizar o trabalho de algumas temáticas curriculares e extracurriculares, planejar, com acompanhamento do Coordenador Pedagógico, as atividades e horários de atendimento no Laboratório e realizar um relatório mensal com o fluxo, as atividades e práticas realizadas no Laboratório. Os laboratórios devem desenvolver projetos próprios que incentivem a participação e a organização dos diversos segmentos da escola (Grêmio, Conselho Escolar e demais projetos da escola)

Compromissos com a operacionalização do PPP dos Funcionários de Apoio: vigia, porteiro, limpeza, merendeira.

Hoje, com a progressiva expansão da escolarização, percebe-se que, mais do que ser instruída por professores, a população precisa ser educada por educadores, compreendendo-se que todos os que têm presença permanente no ambiente escolar, em contato com os estudantes, são educadores, independentemente da função que exerçam. Nesse cenário, merendeiras precisam, também, cuidar da educação alimentar, bibliotecários, ajudar na construção do hábito da leitura e da educação literária, secretários devem colaborar com o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem, configurando-se a instituição de novas identidades funcionais.

Os funcionários da portaria ajudando os gestores na disciplina escolar trabalhando a pontualidade o fardamento do aluno, ou seja, as normas disciplinares da escola. Os auxiliares de serviços gerais além de executar a limpeza de todas as dependências internas e externas do mobiliário e equipamentos tem também responsabilidade de educar o discente através da intervenção nos processos pedagógicos e decisórios da escola.

Compromissos com a operacionalização do PPP dos Funcionários Administrativos.

Os funcionários administrativos da unidade escolar devem estar envolvidos com o processo de criação do PPP e assumir um compromisso na melhoria do estabelecimento, para solucionar problemas e auxiliar na tomada de decisões. Ressalta-se a importância de uma conscientização e de um compromisso dos profissionais para que atuem e assumam responsabilidades como se fossem uma equipe com objetivo de superar desafios, unidos, transformar o cotidiano da escola.

Compromissos com a operacionalização do PPP da Congregação dos Professores.

A participação e o comprometimento dos professores que atuam na escola experimental estão fundamentadas numa percepção de atuação profissional intelectual e, não somente, no repasse de conhecimentos. A iniciativa apóia-se nas palavras-chave: planejamento, rotina e estratégias pedagógicas, troca de experiências, monitoramento e responsabilização. Pretendemos investir, de forma intensa, nas estratégias que visem integrar as ações curriculares das disciplinas que compõem a base comum e diversificada em prol do desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, interpretação e raciocínio lógico-matemático, visando garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis, não só para conquistarem o sucesso escolar, mas, sobretudo, para lhes permitir plena participação social num mundo cada vez mais exigente e competitivo.

Compromissos com a operacionalização do PPP do Alunado.

Cada aluno da escola pública estadual tem como compromisso cooperar com o Projeto Político Pedagógico da escola fazendo-se aplicar algumas condutas necessárias para melhorar o rendimento escolar.

- Frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação;
- Estar preparado para as aulas e manter adequadamente livros e demais materiais escolares de uso pessoal ou comum coletivo;
- Observar as disposições vigentes sobre entrada e saída das classes e demais dependências da escola;
- Ser respeitoso e cortês para com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;
- Contribuir para a criação e manutenção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e seguro, que garanta o direito de todos os alunos de estudar e aprender;
- Abster-se de condutas que neguem, ameacem ou de alguma forma interfiram negativamente no livre exercício dos direitos dos membros da comunidade escolar;
- Respeitar e cuidar dos prédios, equipamentos e símbolos escolares, ajudando preservá-los e respeitando a propriedade alheia, pública ou privada;
- Compartilhar com a direção da escola informações sobre questões que possam colocar em risco a saúde, a segurança e o bem-estar da comunidade escolar;
- Utilizar meios pacíficos na resolução de conflitos;
- Ajudar a manter o ambiente escolar livre de bebidas alcoólicas, drogas lícitas e ilícitas, substâncias tóxicas e armas;
- Manter pais ou responsáveis legais informados sobre os assuntos escolares, sobretudo sobre o progresso nos estudos, os eventos sociais e educativos previstos ou em andamento, e assegurar que recebam as comunicações a eles encaminhadas pela equipe escolar, devolvendo-as à direção em tempo hábil e com a devida ciência, sempre que for o caso.

C. Além dos compromissos de condutas acima descritos a seguir, também são passíveis de apuração e aplicação de medidas disciplinares quando estes, apresentarem qualquer conduta proibida pela legislação brasileira, sobretudo que viole a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e o Código Penal.

SUMÁRIO

1. Apresentação
2. Introdução
3. Justificativa
4. Marco Referencial
 - 4.1 Marco Situacional
 - 4.2 Marco Doutrinal
 - 4.3 Marco Operativo
5. Diagnóstico
 - 5.1 Avaliando Estrutura e Funcionamento
 - 5.2 Avaliando Programas, Projetos, Planos e Atividades
6. Programação
 - 6.1 Pensamento Estratégico
 - 6.1.1 Princípios
 - 6.1.2 Valores
 - 6.1.3 Visão de Futuro
 - 6.1.4 Missão
 - 6.2 Objetivos Estratégicos

- 6.3 Estratégias
- 6.4 Metas
- 6.5 Plano de Ação
- 7. Avaliação
 - 7.1 Como o PPP será avaliado
 - 7.2 Execução e Monitoramento
 - 7.2.1 Reuniões agendadas e realizadas
 - 7.3 Execução e Avaliação
 - 7.3.1 Problemas não resolvidos nas reuniões agendadas
 - 7.3.2 Soluções Propostas
 - 7.3.3 Recomendações
 - 7.4 Execução e Acompanhamento
 - 7.5 Avaliação anual do Projeto na semana pedagógica da escola
 - 7.5.1 Relatório do Núcleo Gestor
 - 7.5.2 Relatório da Congregação dos Professores
 - 7.5.3 Relatório do Conselho Escolar
 - 7.5.4 Relatório da Unidade Executora
 - 7.5.5 Relatório dos Funcionários
 - 7.5.6 Relatório do Grêmio Estudantil
- 8. Ações que deverão ser financiadas pela SEDUC. (Será a última categoria conceitual: ESTRUTURA). Tudo que a escola necessita deve ser colocada nessa ação. Quando a escola solicitar da SEDUC... o superintendente vai verificar se faz parte do PPP.
- 9. Referências bibliográficas.
- 10. Anexo.

1. APRESENTAÇÃO

“É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação. Não busco discípulos para comunicar-lhe saberes; busco discípulos para neles plantar minhas mais altas esperanças.”

Rubens Alves

A escola experimental, situada à Avenida A, 482, 1ª etapa – José Walter, fundada em 1973, quando também foi considerada uma das melhores escolas do Estado do Ceará, onde o aluno encontrava, além das aulas convencionais, a oportunidade de profissionalização.

A Escola atende a uma clientela do bairro do José Walter e adjacências (Itaperi, Planalto Airton Senna, Jardim União, Mondubim e Castelão entre outras). O bairro residencial da periferia urbana de Fortaleza, mas com atividades comerciais e educacionais diversificadas.

A Escola Polivalente, sob um novo olhar e bem mais próxima da Comunidade do José Walter, tem um projeto pedagógico ousado que busca melhorar a qualidade do ensino de forma contextualizada, relacionando teoria e prática através do desenvolvimento de projetos, que priorizam a construção do conhecimento por parte do educando.

Nossa ação educativa está respaldada na compreensão de que a escola enquanto espaço dialético deve ser um local que possibilite a discussão de idéias, a contextualização dos fatos de forma a contribuir para o desenvolvimento, a recuperação da aprendizagem e a melhoria da auto – estima e do rendimento escolar do processo educativo.

É nesse sentido que o projeto Político Pedagógico se torna instrumento para a intervenção e mudança da realidade pedagógica em toda sua abrangência. Ele deve proporcionar à sociedade, por meio da escola, os meios para que se tornem possíveis à realização e a continuidade do processo ensino-aprendizagem para uma efetiva prática educacional e social.

Nossa missão oferecer à Comunidade do José Walter serviços educacionais de qualidade baseados no trabalho participativo e dinâmico da nossa equipe, visando a formação de jovens cidadãos críticos e participativos capazes de exercer plenamente sua cidadania e capazes de responder aos desafios do mundo moderno.

2. INTRODUÇÃO

“A gente quer ter voz ativa e no nosso destino mandar.”

Chico Buarque

O projeto político pedagógico vem sendo construído e propondo novos caminhos, para uma escola diferente. Todas as questões que envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola, obriga a um pensar e uma reflexão contínua de todos que os envolvidos neste processo.

Que conhecimento, e que escola de Educação Básica queremos construir? O que é necessário aos nossos alunos, para de fato exercer a sua cidadania, nesta sociedade tão cheia de conflitos. Conflitos estes que estão presentes no espaço escolar, nas relações pessoais, no confronto das idéias, e também do surgimento de novas concepções, das dúvidas e da necessidade do diálogo entre os sujeitos aprendentes (professores, pais, alunos...).

Tais situações serão apresentadas no decorrer deste documento, nas linhas e nas entrelinhas de cada parágrafo, resgatando a o aspecto histórico de como cada momento foi sendo produzido e construído. Pois este documento é o resultado de um esforço conjunto dos profissionais da educação desta unidade escolar com o objetivo de respaldar as ações administrativas e pedagógicas no âmbito desta escola.

Há a consciência, por parte dos que o produziram, de que representa apenas um germe de projeto político pedagógico e se encontra aberto a todo e qualquer tipo de sugestão e encaminhamentos. Sabemos que nenhum projeto político pedagógico pode ser dado como pronto e acabado sob pena de se cristalizar e deixar de acompanhar os movimentos da história.

Portanto, nossa reflexão continua baseada principalmente na prática pedagógica cotidiana e na discussão dos referenciais teóricos que nos encaminhem para uma “práxis” responsável e compromissada com uma escola pública de qualidade.

O projeto político pedagógico da escola experimental localizada 17 km do Centro de Fortaleza na Avenida A, no Bairro José Walter foi elaborado com a participação do corpo docente e Conselho Escolar. As reuniões foram realizadas na escola, onde se apresentou dados sobre dificuldades enfrentadas pela escola, como índice do IDEB, desempenho em avaliações de larga escala, Olimpíadas e necessidades pedagógicas emergentes.

Diante dos dados apresentados aos integrantes, foram solicitados a anotar sugestões e medidas necessárias de urgência, bem como foram convidados a propor metas para a escola.

3. JUSTIFICATIVA

“Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão ao se encontrarem, eles trocam os pães; cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, ao se encontrarem, trocam as ideias; cada homem vai embora com duas. Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias para todos terem pão...”

Castella.

Esta Proposta Político Pedagógica tem por objetivo buscar uma escola que construa conhecimento, que seja baseada na integração e reflexão de sujeitos que aprendem e ensinam.

Uma escola que ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com idéias de ética, justiça, respeito, amor. Um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito.

Uma escola, onde educadores e educandos possam construir a esperança num projeto de vida, em que a alegria seja a tônica do viver.

A proposta político pedagógica de uma escola é apenas um ponto de partida para que aconteçam novas reflexões, tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. É muito importante que se privilegie a liberdade de expressão, a igualdade e trabalho participativo. Isso gera satisfação e constantes melhorias no trabalho.

O envolvimento de toda comunidade escolar é essencial para que sejam atingidos os objetivos propostos, é necessário o engajamento para que haja qualidade. Pretendemos que este projeto estabeleça, com clareza, as diretrizes filosóficas que nortearão o processo ensino – aprendizagem na Escola.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 MARCO SITUACIONAL

O século XX foi marcado por grande avanço científico e tecnológico. Com a chegada do terceiro milênio, a modernidade e a pós modernidade apresentam um novo panorama de ordem mundial, e as relações em todos os sentidos se complexificaram, formando uma teia imensa de pensamentos e de ações objetivas, subjetivas e intersubjetivas. Vivemos um início de século marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, político-ético, cultural e Expressa uma visão da realidade nacional e mundial em todas as dimensões na perspectiva de gerar, na Comunidade Educativa, um olhar comprometido com transformações que apontam o horizonte da justiça social

O capital centrado no monopólio crescente das novas tecnologias associadas à informática e à neurociência rompe fronteiras e globaliza-se. Não há como ignorar as suas conseqüências para o bem e para o mal. Esse processo que a tudo engole, pasteuriza e descarta, veio para ficar. A humanidade

integrou-se como nunca imaginado. O descompasso criado por essa realidade gera uma sensação de vazio existencial.

Nas últimas décadas, o mundo viu estabelecer-se o modelo neoliberal, que determinou os rumos políticos e econômicos em parcela significativa das nações em desenvolvimento, com graves consequências sociais e econômicas, como o agravamento da má distribuição de renda, o aniquilamento de direitos trabalhistas historicamente conquistados e o esvaziamento do papel do Estado que, associado a uma política de privatizações, dilapidou patrimônios nacionais.

Estruturam-se blocos econômicos, redesenhando a geografia planetária numa ordem excludente, baseada no poder do capital financeiro. A nova base técnico-científica, assentada, sobretudo, na microeletrônica, na informática e na robótica, incorporada ao processo produtivo, permite o crescimento da economia, o aumento da produtividade, mas, ao mesmo tempo, diminui as possibilidades do mercado de trabalho, aumentando o excedente de trabalhadores, gerando miséria, fome e barbárie social. O topo da pirâmide social está cada vez menor; no entanto, a base continua aumentando, criando uma nova camada – a do sub-mundo dos excluídos, reduzindo e comprimindo a classe média.

Hoje constatamos uma comunidade periférica da grande fortaleza que teve seus avanços sociais quanto à prestação de serviços, porem carece da preservação e proteção das suas praças publica áreas verdes, ruas e avenidas, igrejas, comercio, escolas, de rede publica e privada e do nosso hospital etc.; tantas vezes deterioradas e violentas pela ação de meliantes e vândalos que trazem insegurança e a sensação de termos sido "esquecidos" pelas autoridades competentes.

Se considerarmos o entorno da escola, vamos observar que as mazelas sociais se aproximam. Já convivemos com a violência na Grande Fortaleza. Devido aos processos de exclusão, não há mais espaço para comportar a todas as pessoas nas grandes cidades. . A violência, a delinquência, as drogas, entre outros problemas, são reflexos da exclusão social. Apesar de esses problemas afetarem mais diretamente as classes populares, é preciso notar, por exemplo, que a violência é um fenômeno do mundo que acontece em qualquer classe social. Temos vários tipos de violência, a fome, a falta de escola, os seqüestros, a população reprimida, os preconceitos às minorias. Omítimo-nos porque muitas dessas manifestações de violência ainda parecem distantes. Entretanto, já não podemos nos isolar, pois embora sejamos uma comunidade pacífica, assimilamos sobremaneira o individualismo.

No que diz respeito à educação, faltam investimentos. Enquanto crescem, por exemplo, as ofertas de educação a distância e as vagas nos estabelecimentos privados, são precárias as condições das escolas públicas. No Ensino Médio, atingimos uma minoria da população jovem. Estes São inúmeros os problemas relacionados à educação: um número expressivo de jovens fora da escola, pois têm que parar de estudar para trabalhar; falta de verbas para a educação; professores mal remunerados; falta de material didático; instalações precárias; falta de recursos para formação de docentes, entre outros, interferindo na qualidade de ensino.

O ensino público não atende às demandas educacionais nem em termos numéricos, nem em relação à sua dimensão política e cultural. O número de vagas disponíveis, sobretudo no Ensino Médio, na Educação Profissional e no Ensino Superior, é insuficiente. Os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a prática pedagógica são extremamente frágeis e as condições operacionais e profissionais estão cada vez mais precárias.

O quadro sócio-histórico-educacional aqui exposto parece expressar uma visão apocalíptica de sociedade, e o bairro José Walter possui todas essas características citadas acima ressaltando uma gama de problemas de tal amplitude que sugere ser intangível qualquer possibilidade de transformação para melhor. Entretanto, é necessário registrar que ao longo das discussões que explicitaram o referido quadro, os sujeitos envolvidos manifestaram suas visões movidas pelo desejo de transformações. Suas reflexões sugerem que a escola, imbuída de sua função social, poderá contribuir com as transformações atuando criticamente para reconstruir as representações que os sujeitos têm da realidade, de modo a promover a mudança de postura e de prática diante dessa realidade. Isso é visível quando professores, alunos e servidores técnicos administrativos e discentes anunciam desafios a serem assumidos pela escola, tais como:

- ☐ ☐ Assegurar o caráter público e gratuito da Escola visando à inclusão educacional e social.
- ☐ ☐ Orientar as ações com base em pressupostos éticos entendendo que a sociedade vive uma crise de valores no que tange ao convívio social, à manutenção da paz, ao respeito aos direitos humanos.
- ☐ ☐ Preparar o aluno para que se torne capaz de fazer intervenções na sociedade no sentido de superar as desigualdades sociais.
- ☐ ☐ Construir a identidade e a autonomia da escola.
- ☐ ☐ Criar condições para que os servidores atuem de modo responsável e comprometido com a função social da escola.

Esses desafios implicam a quebra de muitos paradigmas relacionados à função da Escola na sociedade e remetem à educação como condição de libertação do homem. Ter direito à liberdade, à justiça e à

dignidade é condição indispensável para a construção de uma nova ordem social. Nessa perspectiva, a educação escolar, embora não seja a solução para todas as mazelas sociais, é um espaço fundamental para a formação do cidadão pleno, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade.

O papel da educação e da instituição escolar nesse quadro de crise social vem passando por grande reflexão por parte dos profissionais ligados à área educacional. O ritmo vertiginoso das mudanças tecnológicas no mundo atual tem trazido reflexos profundos a valores tradicionais ligados à família, à sexualidade e à fé, alterando significativamente comportamentos já consolidados e que conferiam segurança e identidade aos indivíduos. As mudanças comportamentais que a sociedade vem sofrendo incidem de forma contundente no ambiente escolar.

Mobilizar-se nessa direção significa condenar toda e qualquer ação que repercuta em exploração do Ser Humano e atuar para humanizar o globo e não globalizar o homem.

4.2. MARCO DOUTRINAL

Entendemos que a escola brasileira tem a responsabilidade na formação do cidadão capaz de transformar o país em busca de mais justiça social, Igualdade e pleno desenvolvimento econômico, com respeito ao Ser Humano. Nessa visão, vamos explicitar que concepção temos sobre Educação, Sociedade e Ser Humano para, a partir disso, podermos apontar os princípios que julgamos fundamentais na atuação escola experimental. Acreditamos que através do Projeto Político Pedagógico, a instituição norteia suas práticas e visibiliza seus valores socioculturais. Quando o corpo discente, docente e técnico-administrativo defende a solidariedade, a ética, a igualdade social, o reconhecimento das diferenças, a liberdade e o respeito à natureza e políticas apropriadas para eles, está afirmando que esses devem ser os valores a sustentarem as suas práticas cotidianas.

Do ponto de vista econômico, nossa escola tendo consciência de que nosso país é categorizado como periférico da economia capitalista, precisa conjugar seus esforços com os da população no sentido de garantir aos seus egressos, condições de exercício de

cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária.

Essa concepção de construção coletiva de sociedade é inerente à educação de seres humanos autônomos, críticos, com capacidade de entender e cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, a par do desenvolvimento da sensibilidade para o social, sabendo utilizar-se a tecnologia também com vistas ao bem comum e à cooperação. Isso remete-nos a uma concepção universalista da educação de que todos os homens além de qualquer diferença cultural não está sendo levada em conta. A questão da diferença cultural e do universalismo, do direito de ser diferente culturalmente e ao mesmo tempo semelhante (e igual) em termo dignidade e reconhecimento.

É nessa vertente paradoxal, mas possível, que se quer um projeto educacional, em que a história da construção do coletivo integre-se à história individual da cada vida (que não pode e nem deve ser esquecida). Para tanto, não basta tão somente adotar uma concepção de educação e escola. É necessário, principalmente, pensar uma prática que seja coerente com o discurso. No pensamento da comunidade da escola experimental há a necessidade de se adotar uma concepção de escola, a da nossa escola, que envolva o seu papel de formadora de cidadãos-profissionais que atuem no mercado de trabalho, construindo a sociedade que se deseja. Assim, a escola experimental, que é uma escola pública, deve permanecer público, gratuito, inclusivo, democrático, com qualidade de educação.

No entendimento da comunidade a EEFM Polivalente, a educação necessita levar em conta um processo de ensino-aprendizagem baseado no diálogo professor-aluno, ser contextualizada de forma a desenvolver a capacidade de análise das situações e a tomada de posições quanto ao social em qualquer nível (nacional e/ou mundial), ser engajada nos movimentos sociais de inclusão da população marginalizada, ter compromisso com a produção cultural nacional e mundial, ser capaz de atender à dualidade da preparação para a vivência social e para o ingresso no ensino superior no que tange à apropriação do conhecimento, patrimônio da humanidade. Enfim, a educação que se quer para o Polivalente é de qualidade e considerará o seu fim primeiro que é o da humanização dos envolvidos no processo, sejam eles alunos, professores ou técnico-administrativos, buscando a formação de seres pensantes, inseridos na realidade e com preparação cultural e técnica eficiente e integrada.

Outra vertente a ser incluída no entendimento da educação a ser construída a escola experimental diz respeito à questão da tecnologia. O grande desafio será o de desenvolver nos alunos a capacidade de avaliar e de fazer escolhas sobre qual tecnologia usar, sabendo discriminar o que é consumismo e o que é fundamento. Sabemos que o desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo em que gerou melhorias das condições de vida e bem estar, também esteve vinculado ao aumento de violência nas relações sociais do mundo, a partir do momento em que o capital subjuga as populações do ponto de vista econômico e político utilizando a tecnologia, financiando e pré-determinando a direção no que se refere às pesquisas e desenvolvimento. Assim, as escolhas têm que considerar as mudanças concretas e, para tal, é preciso

aprender a indagar e achar respostas sobre o que originou determinada tecnologia, de que decorre a mudança tecnológica e a quem beneficia. Perceber a origem das mudanças é perceber, também, para onde caminhamos em termos de mundo e de tecnologia. Também, a nossa concepção de escola precisa explicitar as diferentes finalidades e realidades que envolvem Ensino Médio e Educação Profissional. Há um entendimento de que o ensino médio prepara para a vida e para o mundo do trabalho. Assim é preciso desenvolver competências na escola experimental para levar nosso aluno a se apropriar dos conhecimentos universalmente relevantes ao ser humano, associados à leitura crítica do mundo, de modo a construir bases intelectuais para dar continuidade à sua vida acadêmica. Isso posto e tomando por base os preceitos legais que estabelecem ser a escola pública gratuita, nossas ações educacionais devem sustentar-se

nos princípios a seguir relacionados:

- Todas as ações e vivências escolares estarão imbuídas de valores como a solidariedade e a ética.
- Os docentes, técnico-administrativos e alunos tratarão os integrantes da comunidade escolar e serão por eles tratados respeitando as diferenças de qualquer natureza.
- O processo educativo desenvolvido será inclusivo, ou seja, respeitará a pluralidade própria da sociedade humana.
- Respeito à natureza e a busca do equilíbrio ecológico serão práticas permanentes no cotidiano da vida escolar, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.
- Todos os integrantes da comunidade escolar serão educadores agirão como tal.
- A gestão da instituição será democrática, com participação da comunidade escolar nas decisões.
- O trabalho educativo será construído mediante o diálogo, principalmente no que tange ao processo ensino-aprendizagem.
- O trabalho educativo é entendido como um trabalho de humanização, de formação de cidadãos capazes de atuar e modificar a sociedade na qual estão inseridos na vida humana.

4.3. MARCO OPERATIVO

Para que o Projeto Político Pedagógico repercuta em mudanças efetivas no trabalho da Escola, são importantes termos presente quais ideais movem as pessoas e quais desejos e expectativas têm os integrantes da Comunidade Escolar a respeito das ações e dos caminhos a serem trilhados. Nessa perspectiva, descrevemos a seguir como a Comunidade Escolar idealiza suas ações e quais as DIRETRIZES, isto é, as orientações, instruções ou indicações para se tratar e levar a termo esses ideais.

QUE ESCOLA QUEREMOS?

Ao concebermos a escola experimental como escola pública, gratuita e de qualidade, desejamos que, assumindo sua função social, seja uma instituição voltada à socialização de saberes teóricos, práticos e comportamentais, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para constituírem-se cidadãos participativos, corresponsáveis nos processos de transformação da sociedade. Partimos do pressuposto de que a escola existe para servir à sociedade. Por isso, é preciso que haja interação com a comunidade para saber quais suas necessidades de ordem cultural, esportiva e tecnológica, de tal maneira que as portas da escola experimental estejam abertas para atender a todos os cidadãos que dela decidirem compartilhar. Sendo assim, a todo o momento, o

A escola experimental deve indagar-se: Quais projetos podemos desenvolver para atender à comunidade?

O trabalho da escola deve abranger diversas finalidades, associadas às seguintes dimensões:

- ☐ Cultural – compreender a pluralidade cultural dos diferentes grupos sociais
- ☐ Política e social – compreender a sociedade e participar no espaço em que vivemos, exercendo plenamente a cidadania
- ☐ Humanística – viver plenamente a condição de Ser Humano, sujeito da história.
- ☐ Tecnológico – desenvolver o potencial científico do ser humano no sentido de transformar a sociedade em que vive.

Para efetivar essas finalidades, faz-se necessário o seguinte questionamento: Nós conhecemos os alunos que estão chegando à escola? Interna quanto externamente? Faz-se necessário realizar um trabalho de diagnóstico para compreender melhor a realidade escolar.

5- DIAGNÓSTICO

Atende uma clientela proveniente do bairro José Walter e suas adjacências com 971 alunos regularmente matriculados nos ensinos fundamental, médio e na educação especial, funcionando dois turnos (manhã e tarde).

A Unidade Escolar acima mencionada apresenta o seguinte corpo docente e técnico-administrativo: 1 diretores, 03 coordenadores escolares, 44 professores, 1 secretária, 4 agentes administrativos, 1 regente de multimeios, 4 professores de apoio de multimeios, 2 professores coordenadores do laboratório de

ciências, 3 professores coordenadores do laboratório de informática, 3 professores coordenadores de área, 2 merendeiras, 8 auxiliares de serviços gerais.

A escola experimental está inserida em uma comunidade que convive com vários desafios tais como: desemprego, prostituição, gravidez na adolescência, falta de saneamento básico, segurança e lazer. Constata-se também na comunidade local a existência de várias congregações religiosas: Batista, Assembléia de Deus, Tendões Espíritas e uma Igreja Católica.

Embasados em diagnósticos realizados, através de observações, registros, questionários, depoimentos coletados, reuniões coletivas e análise de documentos, constata-se alguns entraves que sufocam as grandes expectativas da escola hoje, que é proporcionar um ensino de qualidade, uma aprendizagem significativa que vise a permanência com sucesso dos alunos na escola:

- ☐ Reprovação
- ☐ Ausência de acompanhamento dos pais
- ☐ Alunos desmotivados, descomprometidos
- ☐ Frágil interação entre escola e comunidade
- ☐ Carência de recursos didáticos e pedagógicos
- ☐ Desconforto nas salas de aula
- ☐ Insuficiência de espaços para utilização de recursos de multimídia.
- ☐ Formação e capacitação continuada de professores a desejar
- ☐ Insegurança
- ☐ Violência

Mediante essa realidade, resolve-se reelaborar e executar a proposta pedagógica, visando superar essas necessidades que predominam neste ambiente de ensino, realizando coletivamente as seguintes intervenções:

- ☐ Criar metodologias pedagógicas paralelas ao trabalho escolar que amenizem o índice de reprovação escolar.
- ☐ Acompanhar diariamente a frequência escolar do aluno bem como os motivos que o levam a se ausentar da escola, a partir deste acompanhamento convidar os pais e ou responsáveis para traçar um trabalho humano e pedagógico que resgate a convivência do aluno com a escola.
- ☐ Promover reuniões de pais e mestres com maior frequência para apresentar o avanço escolar do aluno como também suas dificuldades.
- ☐ Desenvolver atividades que motivem os alunos a comparecer à escola e a estudar como atividades artísticas, esportivas e sociais.
- ☐ Desenvolver ações coletivas de conscientização para a paz no intuito de diminuir o índice de violência nos arredores da escola e no bairro.
- ☐ Reivindicar recursos através da Secretaria de Educação do Estado para investir na aquisição de material didático e pedagógico que visem melhorar o desenvolvimento e o aprendizado do aluno.

5.1- AVALIANDO ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A escola experimental é mantida pela Rede Estadual de Educação. Possui uma área total de _____ de área construída, com:

- ☐ 22 salas de aula
- ☐ 1 sala de vídeo
- ☐ 1 biblioteca
- ☐ 2 salas para o banco do livro didático
- ☐ 1 sala para arquivo morto
- ☐ 1 sala para rádio escolar
- ☐ 1 sala para atendimento da psicologia
- ☐ 1 sala para atendimento da terapia ocupacional
- ☐ 1 sala para atendimento do serviço social
- ☐ 1 sala atendimento da fonoaudiologia
- ☐ 1 sala para atendimento da pedagogia
- ☐ 1 sala para o teatro e banda escolar
- ☐ 1 sala para educação física
- ☐ 1 sala de professores
- ☐ 1 sala para diretoria
- ☐ 1 sala para coordenação escolar
- ☐ 1 sala para secretaria
- ☐ 1 sala para professores coordenadores de área
- ☐ 1 depósito de merenda escolar
- ☐ 1 sala para almoxarifado

- ☐ 02 laboratórios de informática
- ☐ 1 laboratório de ciências
- ☐ 1 quadra poliesportiva
- ☐ 1 banheiro para alunas
- ☐ 1 banheiro para alunos
- ☐ 2 vestiários
- ☐ 1 banheiros para professores
- ☐ 1 banheiro para professoras
- ☐ 1 refeitório
- ☐ 1 cozinha
- ☐ 1 cantina
- ☐ 1 estacionamento para veículos

5.2- AVALIANDO PROGRAMAS, PROJETOS, PLANOS E ATIVIDADES

A escola experimental recebeu o Projeto Mais Educação que é uma iniciativa do governo federal com o objetivo de promover ações pedagógicas, esportivas e culturais que melhorem os índices de aprovação escolar. Entretanto, ao longo da aplicação do programa surgiram algumas dificuldades que contribuíram para a ineficácia de algumas partes do programa como, por exemplo:

- ☐ A má remuneração e a dificuldade para contratação de profissionais para atuar no programa.
- ☐ A insuficiência de recursos didáticos e pedagógicos para as aulas de reforço nas disciplinas de português e matemática.
- ☐ O descompromisso dos alunos em freqüentar as atividades do projeto.
- ☐ O descompromisso de órgãos públicos que na teoria tem papel primordial no desenvolvimento do projeto.

Em fim, o Projeto Mais Educação tem uma proposta educacional voltada para o melhoramento do desempenho do aluno precisando apenas mais apoio financeiro e didático e que os órgãos que participam cumpram seu papel na execução do projeto.

A escola experimental conta também com outros projetos pedagógicos como o Projeto É jovem e o Projeto Condomínio Digital que são iniciativas do governo estadual. Tais projeto visam inserir o aluno do ensino médio no mercado de trabalho através do treinamento de técnicas voltadas a inserção profissional.

A escola também desenvolve projetos locais como o Projeto de Monitoria de Ciências, o Projeto Poliarte e o Projeto Café Geográfico, esses projetos visam despertar no aluno o interesse pela pesquisa científica, pela arte e por assuntos referentes a aspectos sociais, políticos, geográficos e tecnológicos. Além disso, os projetos também objetivam melhorar o rendimento escolar.

A Escola Polivalente assim como outras unidades de ensino estadual, aplica no decorrer do ano letivo avaliações de largas escala e olimpíadas, para isso desenvolve aulas preparatórias e simulados objetivando um melhor resultado da escola a nível local, estadual e nacional. Além disso, a escola faz uma premiação interna com os alunos destaque nessas avaliações. Esta ação tem proporcionado uma estatística positiva de desempenho.

6. PROGRAMAÇÃO

6.1- PENSAMENTO ESTRATÉGICO

6.1.1- PRINCÍPIOS

- Qualidade de ensino
- Inovação e criatividade
- Compromisso com à Educação
- Proteção a criança e ao adolescente
- Disciplina
- Proximidade
- Ética.

6.1.2- VALORES

- Ética
- Relacionamento humano
- Respeito à diversidade
- Pluralismo de idéias
- Inovação
- Criticidade e criatividade

- Sabedoria
- Credibilidade junto a comunidade
- Educar
- Ensino de qualidade
- Compromisso com a educação
- Responsabilidade Social e Ecologia
- Honestidade e seriedade com a educação
- Disciplina
- Proximidade família x escola
- Profissionais éticos e qualificados

6.1.3- VISÃO DE FUTURO

Ser uma instituição de ensino referência pelo seu Projeto Pedagógico e excelência dos serviços educacionais prestados, com compromisso e responsabilidade junto a comunidade dentro dos princípios éticos e humanísticos, atuando como agente formador e transformador da sociedade

6.1.4- MISSÃO

A escola experimental tem por finalidade: atender o disposto na Constituição Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ministrar o Ensino Especial, Ensino Fundamental, o Ensino Médio, Magistério observadas, em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis. Nossa missão é proporcionar uma educação de qualidade dentro de um processo ensino-aprendizagem significativa, fundamentada no trabalho participativo e dinâmico da nossa equipe, visando o aprimoramento da pessoa humana do educando em sua formação ética, bem como suas competências e habilidades.

6.2- OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

- Incentivar a participação dos pais e responsáveis na formação educacional dos filhos, no acompanhamento pedagógico e na utilização dos recursos financeiros destinados à escola.
- Desenvolver a capacidade de aprender e de socializar o que aprendeu, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, da interpretação e da produção textual.
- Compreender o ambiente natural e social dos sistemas políticos e da auto determinação dos povos, dos valores em que se fundamenta na sociedade, da tecnologia e das artes.
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades de formação de atitudes e valores.
- Formar uma consciência crítica capaz de organizar e transformar o conhecimento adquirido para crescimento próprio e da sociedade.
- ☐ Desenvolver uma educação de qualidade que assegure o acesso e a permanência com sucesso dos alunos na escola, garantindo a formação de cidadãos críticos, participativos, capazes de agir e transformar a realidade social, preparados para exercer as atividades profissionais com competência.
- ☐ Proporcionar um trabalho escolar que vise servir à sociedade no sentido de sanar as necessidades culturais, esportivas e tecnológicas de modo a atender a todos àqueles que dela necessitem.
- ☐ Desenvolver a cidadania do discente em todos os aspectos: sociais, políticos, culturais e comportamentais.
- ☐ Promover trabalhos de iniciação científica que favoreçam a compreensão do ambiente natural e social em que o discente está inserido.
- ☐ Criar possibilidades e situações que permitam ao discente desenvolver sua capacidade crítica em relação aos fatos do seu cotidiano.
- ☐ Valorizar a produção, seja ela individual ou coletiva do discente, para desenvolver a motivação no processo ensino-aprendizagem.

6.3- ESTRATÉGIAS

- Priorizar decisões coletivas fundamentadas na participação e integração entre a escola, família e comunidade.
- Promover reuniões e encontros pedagógicos entre família e escola.
- Estimular a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem.
- Buscar a autonomia pedagógica, financeira e administrativa.
- Promover a formação continuada dos professores na utilização coerente dos recursos multimídia.
- Revitalizar as feiras culturais nas áreas do conhecimento.
- Investir nas disciplinas críticas
- Planejar aulas de matemática e raciocínio lógico integradas com a realidade atual.
- Desenvolver projetos de iniciação científica e monitoria.
- Realizar torneios esportivos

- Desenvolver ações cívicas.
- Promover aulas de campo.
- Realizar atividades diversas de cidadania.
- Incentivar momentos de leitura individual e coletiva.
- Implementar projetos de leitura em todas as disciplinas.
- Valorizar a frequência escolar do aluno.
- Adotar as tarefas de casa e classe como nota de rendimento escolar.
- Elevar o desempenho acadêmico, concentrando esforços nos alunos com baixo rendimento (aulas de reforço).
- Inserir os recursos de multimídia no cotidiano escolar do aluno.
- Desenvolver projetos que aproximem o aluno dos recursos da informática
- Estabelecer indicadores de desempenho para todas as séries e disciplinas.

6.4.METAS

- Elevar em 50% a participação dos pais no gerenciamento dos recursos financeiros, visando também, e primordialmente, a participação nas questões pedagógicas.
- Diariamente desenvolver a cidadania e a capacidade de organização dos estudantes quanto à preservação e a limpeza do ambiente educativo.
- Desenvolver ações diárias que manifestem valores como respeito, disciplina e solidariedade.
- Melhorar em 60% o Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB)
- Fortalecer as relações entre os profissionais da escola, discutindo ética e responsabilidade de todos os envolvidos na comunidade escolar.
- Aumentar o número de encontros entre as áreas do conhecimento objetivando um processo educacional interdisciplinar.
- Diariamente desenvolver um ambiente de respeito entre alunos, professores, direção e demais funcionários.
- Aumentar em 60% a utilização do material pedagógico constante na biblioteca da escola.
- Reduzir em 60% a evasão escolar tornando a frequência e a entrega de atividades como itens obrigatórios da avaliação escolar.
- Aumentar em 50% a participação dos pais/responsável na educação escolar dos filhos.
- Melhorar em 60% os índices internos da escola que avaliam o comportamento e a disciplina do aluno.
- Direcionar 60% dos recursos pedagógicos nas disciplinas consideradas críticas objetivo aumentar em 50% o rendimento dos alunos nessas disciplinas.
- Aumentar em 60% a participação dos alunos nos projetos de iniciação científica.
- Aumentar em 80% a inserção dos alunos nos projetos voltados para o laboratório de informática.
- Elevar em 80% o desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.
- Elevar em 60% o desempenho dos alunos nas atividades de raciocínio lógico e cálculo nas aulas de Matemática.
- Aumentar em 60% a utilização dos recursos de multimídia prática docente do professor.
- Incentivar e estimular os alunos a participarem de projetos de monitoria objetivando melhorar em 60% o índice de aprovação nas disciplinas consideradas críticas como Matemática, Física, Artes e Educação Física.
- Oportunizar a prática de esportes na escola em horário extra no sentido de melhorar em 60% a evasão escolar e a participação do aluno na escola.
- Revitalizar as amostras culturais que acontecem na escola de forma que elas contribuam para um aumento de 80% no processo de ensino e aprendizagem e na aquisição do conhecimento universal.

ANEXO 6

PROJETO PEDAGÓGICO Escola Controle

1. INTRODUÇÃO

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo.

Betini. Geraldo Antônio, in:

A Construção do Projeto Pedagógico da Escola.

Ao pensar na função social da Educação e no valor formativo e simbólico que a instituição Escola sempre representou para as sociedades e ainda, nos ideais dialéticos, construtivistas e sócio históricos que regem a Escola contemporânea, compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas numa filosofia marxista, no enfoque construtivista e na importância do contexto social e das relações estabelecidas, a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, advém a necessidade de as escolas construírem seus Projetos Político-Pedagógicos.

Apesar de se constituir enquanto exigência normativa, o Projeto Político- Pedagógico é antes de tudo um instrumento ideológico, político, que visa sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar. De acordo com Betini, “o projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é então, expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação- reflexão.” (2005, p.38).

A articulação entre o projeto político-pedagógico, o acompanhamento das ações, a avaliação e utilização dos resultados, com a participação e envolvimento das pessoas, o coletivo da escola, pode levá-la a ser eficiente e eficaz. Daí a notória ênfase dada pelos mecanismos legais à escola democrática. Conforme Veiga o PPP “É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim.” (p. 13, 2002).

Ao construirmos nosso Projeto Político-Pedagógico levamos em conta a realidade que circunda a Escola e as famílias de nossos alunos, pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar, e os dados levantados devem contribuir para orientar todo o organismo escolar para os fins de tratar tais indícios com a devida relevância, transformando-os em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem. Optamos também por salientar a historicidade da Escola de Ensino Fundamental e Médio Poeta Otacílio Colares e o valor histórico-cultural que ela construiu e ainda representa na vida dos cidadãos da comunidade de Santa Maria-Messejana. Dentro desta esfera ela é sem dúvida, um forte elemento da identidade local.

Em um segundo momento, analisamos as condições físicas e os recursos humanos disponíveis para a efetivação do Projeto, como também as necessárias e passíveis de metas e planejamentos. Analisamos os últimos resultados de todos os anos de ensino, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, quer nas avaliações internas, quer nas provas externas, de modo a orientar nosso plano de ação visando a melhoria significativa nos resultados de aprendizagem e a busca pela excelência no ensino.

Em acordo com todos os nossos encontros, discussões e pontos em comum, e ainda pensando na gama de formações acadêmicas, pessoais e sociais de cada membro que contribuiu para a construção de nosso Projeto, enquanto escola, buscamos criar um clima escolar que priorize a tolerância, o cotidiano escolar na cidadania e em prol dela, além da alta expectativa na aprendizagem dos alunos, pois acreditamos que todos podem aprender e que todos somos iguais nas diferenças, por isso precisamos de tratamentos pedagógicos específicos, bem planejados e acompanhados. O resultado dessa perspectiva pode e deve ser acompanhado por avaliações processuais e de resultado, notadamente transformadas.

2. AS BASES LEGAIS

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art.12 & I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14:

I. participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes

A participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no Gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar.

Com o objetivo de destacar a descentralização da gestão educacional e o fortalecimento da autonomia da escola e garantir a participação da sociedade na gestão criou-se o Conselho Escolar constituído desde com base na LDB 9394/96 e na Lei Orgânica Municipal com base em seu art.188 Parágrafo VI que regulamenta: “gestão democrática do ensino, garantida a participação dos representantes da comunidade”. O Conselho Escolar tem peso de decisão enquanto órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo, consultivo e normativo no referente a quaisquer assuntos relacionados à escola. O Conselho é composto pelo diretor, supervisor pedagógico e por professores representantes de cada fase do ensino, (seja dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), um servidor, um auxiliar, dois pais e dois alunos maiores de 14 anos frequentes. O mandato da equipe eleita tem duração de um ano podendo ser estendido por mais um ano.

A autonomia na escola é o resultado da confluência de vários interesses, em que se confrontam diferentes detentores de influência tanto interna quanto externa, sendo portanto uma construção político-social, e sendo assim um meio de a escola concretizar em melhores condições nossas intencionalidades. Tanto quanto o Conselho Escolar, o Conselho de Classe é uma instância criada para garantir a representatividade, a legitimidade e a continuidade das ações educativas.

A escola em seu dia-a-dia é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução. As práticas da gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna encontros bimestrais para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões tomadas são compartilhadas com o Conselho Escolar, os pais e com cada aluno respectivamente.

Com isso, procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam na turma que será analisada, além de buscar a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações”, isto é o professor participa de vários conselhos tendo a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito de suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

O Conselho de Classe é também um espaço interdisciplinar, uma vez que aglutina professores de diversos componentes curriculares, assumindo caráter deliberativo quando se refere ao processo didático. A avaliação desenvolvida ao longo do conselho de classe expressa os objetivos da escola como um todo e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático. O conselho de classe como instância coletiva de avaliação, como espaço da interdisciplinaridade e também um excelente lugar para o exercício da participação mediado pelo diálogo que visa ao envolvimento de todos no processo educativo da escola.

3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

3.1- O meio

A Escola de Ensino Fundamental e Médio há 15 anos serve à população do bairro Ancuri, Santa Maria, em Messejana, no município de Fortaleza-CE, referendado, hoje com aproximadamente 2.500 habitantes (Censo Municipal/2009).

Atende ainda às comunidades rurais de suas imediações, no equivalente a 30% de seu alunado atual (Arquivo da Escola- jun/2010), no Município de Fortaleza, Ceará. Assiste a aproximadamente 240 alunos do Ensino Fundamental, a 990 alunos do Ensino Médio e a duas turmas do projeto rumo à Universidade.

Sua estrutura física é composta por treze salas de aula, biblioteca e multimeios, uma sala dos professores, uma secretaria, dois laboratórios de informática, uma sala para laboratório de redação, banheiros e cozinha. Há ainda uma de quadra coberta para as aulas de Educação Física.

Quanto às construções públicas, privadas de uso público e à prestação de serviços à comunidade conta com:

- Uma creche comunitária;

- Um posto médico;
- A Escola de Ensino Fundamental e Médio Poeta Otacílio Colares
- Uma quadra esportiva na avenida (local onde se realizam as aulas de Ed. Física da Escola);
- Um campo de futebol em atividade;
- Uma igreja católica e algumas igrejas evangélicas;
- Transporte coletivo
- Supermercado e bares.

Quanto à constituição familiar dos alunos, 79% dela é constituída por pai, mãe, filhos e agregados. 15% dos alunos vivem apenas com a mãe. Uma minoria vive apenas com o pai e 2% com os avós. As casas agregam em média de 4 a 6 pessoas, sendo que 75% das famílias sobrevivem com até 1 (um) salário mínimo.

A população é predominantemente pobre. As necessidades da população do Santa Maria apresentam características que o enquadram em “carência de rendimento” e em “carência social”, conforme especificações do Banco Mundial para a pobreza. (*On line*: Banco Mundial- Índice de Desenvolvimento Humano- Relatório/2009). Nestes termos, entendida a primeira como falta de recursos econômicos e a segunda como “exclusão social, dependência e incapacidade de participar na sociedade, o que inclui o acesso à educação e à informação.”. Se pensarmos que a comunidade possui 4% dos pais analfabetos e 53% de pais com Ensino Fundamental Incompleto fica clara a carência ligada à educação e ao tipo de acesso e trato à informação que ela gera, o que impossibilita e/ou inibe a participação social.

O Banco Mundial define como pobreza extrema a situação em que o indivíduo vive com menos de um dólar por dia e pobreza moderada aquela em que o sujeito vive com 1 a 2 dólares por dia.

Tomando a realidade local constituída de 71% das famílias compostas de 4 a 6 membros (média 5) e 75% declaradas viver com até um salário mínimo, além da condicionante monetária, teremos que cada indivíduo da comunidade de Santa Maria, envolvido neste contexto, sobrevive com R\$ 3,40 - três reais e quarenta centavos de real - por dia (levando-se em consideração o salário mínimo nacional vigente, a média de 5 pessoas por família e o período de 30 dias). Considerando ainda que o valor vigente do dólar oscila entre R\$ 1,70 e R\$ 1,30. É possível concluir que a comunidade, por sua condição de rendimento vive na pobreza moderada com até 2 (dois) dólar por dia. A situação não se apresenta tão extremada devido às seguintes atenuantes sociais:

- Alguns empregados, além do salário mínimo recebem cestas básicas;
- A alimentação oferecida pela Escola;
- O atendimento integral da Creche aos menores de 6 anos;
- Os produtos colhidos nas casas com quintais.

E à atenuante principal:

- O Programa Social Bolsa Família, que beneficia a 68% das famílias dos alunos.

4. COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Modalidades de Ensino, Organização e Estrutura.

A Escola de Ensino Fundamental (controle) à Comunidade Escolar de Ancuri e seus arredores as seguintes modalidades de ensino:

- 1- **Ensino Fundamental: 8º e 9º anos – Matutino e Vespertino**
- 2- **Ensino Médio: 1º, 2º e 3º Anos – Matutino, Vespertino e Noturno**

5. PROJETOS DE APRENDIZAGEM

A Escola controle oferece ainda, os seguintes projetos de ensino e de aprendizagem:

- 1- **Projeto Amor à Vida.**
- 2- **Projeto de Leitura**
- 3- **Projeto Diretor de Turma**
- 4- **Projeto Profissões**
- 5- **Projeto Laboratório de Redação**
- 6- **Projeto Rumo à Universidade**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP MARCOS REFERENCIAIS

A comunidade escolar repensa constantemente o seu papel pedagógico e sua função social, para tanto, se faz necessário refletir sobre a escola que temos, se voltada para os interesses políticos, se

discriminadora e produtora de mecanismos de controle que impedem que os nossos estudantes consigam enfrentar, em condições de igualdade, ou como melhor enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Para que a escola cumpra a sua função social será necessário:

- I. Integração e participação da comunidade escolar;
- II. Os segmentos da escola devem estar plenamente voltados à completa valorização do educando;
- III. Cursos de formação e qualificação dos profissionais da educação;
- IV. Criação e reorganização do espaço físico;
- V. Material didático e outros que facilitem o trabalho do professor;
- VI. Número de alunos(as) em sala de aula condizente com a metragem do ambiente;
- VII. Recursos humanos, pedagógicos e financeiros;
- VIII. Cobrança de regras de convivência em grupo;
- IX. Melhor qualificação profissional e salários compatíveis com os diferentes níveis e funções;
- X. Política que estabeleça professores efetivos;
- XI. Restabelecimento da motivação e credibilidade dos professores.
- XII.

Diante do exposto, é válido discutir os Marcos Referenciais

MARCO SITUACIONAL MUNDO

O mundo é o local onde ocorrem as interações homem-homem e homem-meio social caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Devido à rapidez dos meios de comunicação e tecnológicos e pela globalização torna-se necessário proporcionar igualmente ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças sociais, diferenças, distinções e divisões na tentativa de se formar o ser humano. Isso será possível se a escola for um espaço que contribua para a efetiva mudança social. A partir de nossas reflexões acerca do contexto sócio histórico educacional, considerando os fundamentos legais relacionados à educação, pretendemos identificar os desafios que se põem para a escola controle. Partimos do pressuposto de que uma escola que visa a realizar ações intencionais precisa levar em conta os problemas decorrentes das relações que se estabelecem em seu contexto. Conscientes dessa trama de relações poderão superar ações espontaneístas e, efetivamente, contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, justa, livre participativa e feliz. Sendo assim, é indispensável um olhar sobre o paradoxo instalado na atualidade: enquanto presenciamos as maiores e mais rápidas transformações tecnológicas, convivemos com o crescimento desenfreado da miséria e da injustiça social. Por isso, precisamos compreender o mundo e situar os problemas presentes em nosso entorno para, em seguida, apontarmos em que direção caminhará nossa escola.

SOCIEDADE

Pertencente a uma sociedade capitalista, competitiva baseada nas ações e resultados, por isso faz-se necessário construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas em cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo. É visível que o mundo tornou-se globalizado, mas as oportunidades não. A globalização é um processo determinado pelo funcionamento dos mercados e da economia que repercute diretamente na cultura e nos costumes dos povos. Visivelmente, os princípios da nossa sociedade, cujas bases fundamentam-se no capitalismo, propagam-se pelo mundo, estabelecendo cada vez maior poder desses países sobre os demais. A globalização, embora anuncie a inserção de todos, gerou a exclusão dos países e em desenvolvimento do acesso a condição de vida que representam a dignidade humana. Notoriamente, a exclusão social cresce a cada dia, marcada pela má distribuição de renda, pela desigualdade social que repercute em desemprego, violência, uso de drogas e prostituição.

HOMEM

O ser humano, na atualidade, é competitivo e individualista, resultado das ações impostas pelo modelo de sociedade em vigor. No entanto, a luta deve ser por um homem social, voltado para o seu bem próprio, mas, acima de tudo, para o bem estar do grupo do qual faz parte. O homem, que modifica a si mesmo pela apropriação dos conhecimentos, modifica também a sociedade, por meio do movimento dialético do social para o individual e vice-versa. Destarte, torna-se sujeito da história.

ESCOLA

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes cristalizados e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento e transformá-lo, possibilitando, assim que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua

cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação. Se considerarmos o entorno da escola, vamos observar que as mazelas sociais se aproximam. Já convivemos com a violência na cidade de Fortaleza. Devido aos processos de exclusão, não há mais espaço para comportar a todas as pessoas nas grandes cidades. Embora a mídia anuncie que existe qualidade de vida, já não confirmamos isso no dia-a-dia. A violência, a delinquência, as drogas, entre outros problemas, são reflexos da exclusão social. No que diz respeito à educação, faltam investimentos. Um número expressivo de jovens fora da escola, pois têm que parar de estudar para trabalhar, falta de verbas para a educação; professores mal remunerados; falta de material didático; instalações precárias; falta de recursos para formação de docentes, entre outros, interferindo na qualidade de ensino. O ensino público não atende às demandas educacionais nem em termos numéricos nem em relação à sua dimensão política e cultural.

MARCO DOUTRINAL SOCIEDADE

Queremos construir uma sociedade justa, baseada nos princípios de liberdade, fraternidade, cooperação e formadora de consciência crítica, em que pessoas sejam cumpridoras de seus deveres e tenham seus direitos garantidos.

HOMEM

Pretende-se formar cidadãos críticos, conscientes de seus deveres, mediante a implantação de princípios éticos e morais, sendo, portanto o protagonista da sua própria história. Mobilizar-se nessa direção significa condenar toda e qualquer ação que repercuta em exploração do ser humano e atuar para humanizar o globo e não globalizar o homem.

ESCOLA

Queremos possibilitar uma escola onde o modelo de formar virtuosos cidadãos atinja objetivamente os alunos, em que os mesmos possam estar preparados para os desafios do mundo, pensamos uma escola em que as famílias estejam presentes e sejam agentes transformadores desse processo, sendo assim, um ambiente soberano, de referência e de credibilidade. Sugere-se que a escola, imbuída de sua função social, poderá contribuir com transformações atuando criticamente para reconstruir as representações que os sujeitos têm da realidade, de modo a promover mudança de postura e de prática diante da realidade. Isso é visível quando professores, alunos, servidores, gestores anunciam desafios a serem assumidos pela escola, tais como: assegurar o caráter público e gratuito da escola, visando à inclusão educacional e social; orientar as ações com base em pressupostos éticos entendendo que a sociedade vive uma crise de valores no que tange ao convívio social, à manutenção da paz, ao respeito aos direitos humanos; preparar o aluno para que se torne capaz de fazer intervenções na sociedade no sentido de superar as desigualdades sociais; atuar diretamente em problemas da comunidade; construir a identidade e a autonomia da escola; criar condições para que os servidores atuem de modo responsável comprometido com a função social da escola e construir a organicidade coletiva. Esses desafios implicam a quebra de muitos paradigmas relacionados à função da escola na sociedade e remetem à educação como condição de liberdade do homem. Ter direito à liberdade, à justiça e à dignidade é condição indispensável para a construção de uma nova ordem social. Nessa perspectiva, a educação escolar, embora não seja panacéia para as mazelas sociais, é um espaço fundamental para a formação do cidadão pleno, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade.

MARCO OPERATIVO

Para que o Projeto Político Pedagógico repercuta em mudanças efetivas no trabalho da escola, é importante termos presente quais ideais movem as pessoas e quais desejos e expectativas têm os integrantes da Comunidade Escolar a respeito das ações e dos caminhos a serem trilhados. Nessa perspectiva, descreveremos como a comunidade idealiza suas ações e quais as diretrizes, isto é, as orientações, instruções ou indicações para se tratar e levar a termo esses ideais.

O marco operativo consiste nos objetivos a serem atingidos diante dos diversos segmentos da escola. Pretende-se, então uma educação voltada para fortalecer a integração entre família, aluno e escola, em busca da qualidade de vida dos mesmos, possibilitando a formação de um profissional competente e comprometido com a educação.

Ao concebermos a escola controle como escola pública, gratuita e de qualidade, desejamos que, assumindo sua função social, seja uma instituição voltada à socialização de saberes teóricos, práticos e comportamentais, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para constituírem-se cidadãos participativos, co-responsáveis nos processos de transformação da sociedade.

Partimos do pressuposto de que a escola existe para servir à sociedade. Por isso, é preciso que haja interação com a comunidade para saber quais suas necessidades de ordem cultural, esportiva e

tecnológica, de tal maneira que as portas da escola controle estejam abertas para atender a todos os cidadãos que dela deidirem compartilhar.

A Gestão deve ser participativa e democrática, voltada para o sucesso do aluno. Com isso, possibilita uma disciplina voltada para o diálogo, proporcionando o respeito mútuo, pois faz parte dos princípios norteadores de uma escola.

O conteúdo escolar será desenvolvido na perspectiva do currículo, atualizado e desafiador, baseado no modelo de ensino por competências necessárias à formação humana, em que o aluno seja protagonista do processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, é necessária uma metodologia flexível e criativa. O professor deve diversificar o material didático, como fazer uso da multimídia e ter acesso a literaturas atualizadas, para que o aluno valorize o conteúdo significativo.

Partimos do entendimento de que o currículo é o instrumento que viabiliza o processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se no conjunto de intenções e ações que visam à formação do aluno, a partir das condições estabelecidas pela organização escolar, ele compreende o quê, para que e como ensinar, bem como a avaliação. O currículo, então, deverá ser dinâmico, atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade. Deverá favorecer a formação de um sujeito criativo que pesquisa e participa ativamente na construção do seu conhecimento.

A avaliação está inserida no processo de ensino e de aprendizagem, portanto deve ser formativa (sistemática, contínua e qualitativa) e diagnóstica, comprovando assim o compromisso do educador focado no sucesso do aluno. Este, sedento de saber, responsável pela sua vida escolar, disciplinado agente transformador da sociedade.

O Planejamento consiste no projeto diário da rotina escolar, por isso deve estar voltado para as necessidades do aluno, de acordo com as matrizes curriculares. Tem a característica da assiduidade para que o clima escolar seja o prazeroso, onde o aluno possa encontrar um ambiente desafiador, em que ele possa desenvolver, com êxito, suas competências e habilidades, que serão discutidas nos planejamentos semanais por área de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Cultura e Sociedade.

DIAGNÓSTICO

Tornou-se lugar comum afirmar que as atividades de ensino devem ser interligadas e voltadas às necessidades da comunidade escolar e da comunidade em que está inserida a escola. Como isso, porém, consolida-se na prática diária da escola é a questão a ser respondida.

O ensino é o processo de compartilhar os saberes construídos historicamente. Tem, portanto, caráter reflexivo, pois implica o desejo de compreender o mundo, a partir das atividades humanas, ou seja, a partir das interações que os sujeitos realizam entre si e com a natureza.

Entretanto, embora nesse processo estejam sujeitos que ensinam sujeitos que aprendem não se trata de um processo de transmissão, porque o ato de conhecer o sujeito estabelece relações entre os diversos saberes e, assim, pode produzir novos saberes, que promoverão o desenvolvimento da cultura e da tecnologia.

Nessa perspectiva, o ensino da escola controle é transformador e democrático, garantindo o respeito às individualidades. As ações e os meios contemplam ao mesmo tempo o contexto e as diversas dimensões da formação do sujeito, pois se deseja que este se constitua cidadão.

Isso pressupõe o comprometimento de cada um com o processo pedagógico. O desejo e o empenho em promover inovações são condições necessárias para atender as diversidades, respeitando a pluralidade cultural. Explorar as diferenças é uma alternativa. Instigar aquele aluno que está mais à frente em termos de conteúdo para que ajude o colega para que trabalhe em equipe é um ato educativo da escola controle, por meio do projeto de monitoria a ser implantado em 2011.

É preciso, entretanto, realizar diagnósticos sobre as condições de aprendizagem do aluno, perguntando: O que o aluno necessita e como chegar a isso? Então os conteúdos podem ser divididos em níveis de profundidade. Isso evitará que diante das dificuldades o aluno já assuma o fracasso e desista da escola.

Essa pergunta exige que sejam esclarecidos os referenciais teóricos e metodológicos que sustentarão o processo pedagógico. A adoção de um modelo, tal como o ensino por competências, que já é rotina na escola, terá de ser resultado de uma construção daqueles que estão diretamente envolvidos na coordenação do trabalho pedagógico, os professores e os profissionais que atuam no ensino. Além disso, se optamos pelo modelo de competências, este deverá estar a serviços das finalidades da escola apontadas anteriormente.

Precisamos compreender que o ensino não se resume em compartilhar saberes já produzidos. se o professor e o aluno forem sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, o espaço escolar será, também, um espaço para produzir novos saberes, evidentemente, considerando as possibilidades de cada momento da vida escolar. O fundamental é entender que se as relações que se estabelecem na escola são marcadas pela ação crítica e criadora, o exercício da investigação e da pesquisa será incorporado

como prática, seja no processo pedagógico, seja nos processos de realimentação do trabalho docente, no sentido de dar maior consistência às relações que se estabelecem entre escola e contexto.

Além de desenvolver o ensino e re4alizar pesquisa é indispensável que a escola alcance a comunidade. Trazer a comunidade para dentro da escola também significa fazer extensão. Desse modo, é necessário agregar trabalho da escola a extensão, que será o espaço privilegiado para articular os saberes que constituem os currículos com os saberes populares, além de significar efetivamente a atuação da escola de forma solidária e responsável respondendo a problemas de ordem social e tecnológica.

Para que possamos visualizar e praticar ensino de modo articulado, será necessário criar condições objetivas tanto em termos materiais e físicos quanto em termos de gestão. Isso significa que as atividades docentes não serão restritas à sala de aula. Os gestores não ficarão presos a atribuições específicas da sua função. Todos os profissionais da escola poderão atuar em atividades que estejam voltadas à consolidação das finalidades da escola controle.

Considerando que a escola controle optou primar por sua função social, faz-se necessário que sua gestão pedagógica, administrativa e financeira seja democrática e transparente, para que na pluralidade de visões constitua-se o caráter público das práticas da instituição. Para tal, os processos de decisão são coletivos, participativos, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade escolar vejam-se co-responsáveis pela execução e acompanhamento das ações.

Nos processos de gestão, é fundamental ressaltar que as pessoas são agentes das mudanças. Os gestores e cada membro da comunidade escolar, em particular, têm contribuição indispensável na construção da gestão democrática. Por isso, é imprescindível que haja uma política de valorização dos servidores e a promoção da igualdade de oportunidades para que todos se sintam parte da escola, identificando-se em seu trabalho e assumindo-se co-responsáveis no desenvolvimento dos processos. Nessa perspectiva a formação continuada tem fundamental importância, pois além de possibilitar a qualificação, a competência, a progressão funcional na carreira, propicia o desenvolvimento profissional dos servidores articulado ao projeto e às finalidades da escola.

É indispensável que a escola controle promova a avaliação dos processos tanto no âmbito institucional quanto educacional.

Na avaliação institucional buscará obter dados quantitativos e qualitativos para efetuar análises que permitam a tomada de decisões acerca do desenvolvimento da instituição. Essa avaliação deve ser abrangente e aberta a todos os envolvidos nos processos da escola. Essa prática de avaliação servirá para orientar a gestão escolar, visando à garantia da democracia e da transparência.

A avaliação educacional está relacionada ao cumprimento das finalidades da escola. Compreende a análise quantitativa e qualitativa dos processos pedagógicos, dos cursos oferecidos, das condições disponíveis, relacionando-os às demandas educacionais. essa avaliação acontecerá, sistematicamente, associada a cada processo e a cada ação da escola, de tal maneira que estejamos sempre indagando se nossas práticas correspondem à escola, ao currículo, ao ensino, à gestão que desejamos. Por isso, todos serão envolvidos, mediante estratégias adequadas a cada situação e a cada momento.

Portanto, nas salas de aula e até nas práticas mais rotineiras, a avaliação deverá estar presente, de modo que seja um processo contínuo, reflexivo, individualizado e coletivo e participativo, voltado a realimentar os processos e redimensioná-los, para promover as mudanças necessárias ao alcance das metas e dos propósitos da escola controle.

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Observador: _____
 Escola: _____
 Professor: _____
 Categoria: _____
 Sexo: _____

Data: ____/____/____
 Local: _____
 Início: _____ : _____
 Final: _____ : _____
 Duração: _____ : _____

T. Horário: _____
 T. Útil: _____
 Ano: _____
 Alunos: _____
 Matéria: _____

Aluno	Intervalo		Actividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.	
								CG	Informação		Actividade Motora										
1 M□F□	1	1	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		2	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		3	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	2	4	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		5	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		6	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	3	7	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		8	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		9	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	4	10	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		11	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		12	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	5	13	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		14	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		15	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	6	16	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		17	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		18	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	7	19	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		20	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		21	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	8	22	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		23	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		24	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	9	25	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		26	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		27	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	10	28	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		29	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		30	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	11	31	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		32	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		33	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	12	34	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		35	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		36	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	13	37	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		38	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		39	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	14	40	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		41	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		42	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	15	43	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		44	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		45	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	16	46	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		47	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		48	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Aluno	Intervalo		Actividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.	
								CG	Informação		Actividade Motora										
1 M□F□	17	49	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		50	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		51	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	18	52	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		53	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		54	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	19	55	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		56	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		57	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	20	58	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		59	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		60	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	21	61	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		62	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		63	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	22	64	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		65	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		66	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	23	67	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		68	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		69	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	24	70	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		71	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		72	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	25	73	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		74	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		75	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	26	76	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		77	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		78	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	27	79	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		80	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		81	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	28	82	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		83	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		84	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	29	85	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		86	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		87	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	30	88	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		89	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		90	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	31	91	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		92	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		93	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	32	94	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		95	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		96	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Aluno	Intervalo		Atividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.	
								CG	Informação	Atividade Motora											
1 M□F□	33	97	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		98	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		99	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	34	100	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		101	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		102	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	35	103	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		104	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		105	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	36	106	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		107	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		108	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	37	109	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		110	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		111	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	38	112	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		113	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		114	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	39	115	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		116	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		117	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	40	118	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		119	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		120	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	41	121	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		122	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		123	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	42	124	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		125	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		126	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	43	127	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		128	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		129	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	44	130	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		131	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		132	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	45	133	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		134	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		135	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	46	136	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		137	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		138	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	47	139	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		140	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		141	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	48	142	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		143	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		144	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Aluno	Intervalo		Atividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.	
								CG	Informação	Atividade Motora											
1 M□F□	49	145	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		146	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		147	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	50	148	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		149	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		150	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	51	151	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		152	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		153	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	52	154	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		155	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		156	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	53	157	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		158	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		159	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	54	160	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		161	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		162	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	55	163	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		164	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		165	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	56	166	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		167	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		168	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	57	169	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		170	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		171	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	58	172	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		173	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		174	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	59	175	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		176	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		177	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	60	178	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		179	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		180	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	61	181	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		182	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		183	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	62	184	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		185	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		186	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	63	187	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		188	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		189	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	64	190	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		191	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		192	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Aluno	Intervalo		Atividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.	
								CG	Informação	Atividade Motora											
1 M□F□	65	193	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		194	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		195	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	66	196	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		197	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		198	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	67	199	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		200	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		201	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	68	202	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		203	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		204	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	69	205	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		206	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		207	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	70	208	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		209	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		210	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	71	211	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		212	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		213	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	72	214	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		215	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		216	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	73	217	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		218	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		219	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	74	220	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		221	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		222	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	75	223	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		224	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		225	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	76	226	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		227	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		228	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	77	229	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		230	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		231	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	78	232	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		233	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		234	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	79	235	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		236	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		237	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	80	238	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		239	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		240	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIDADE DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SYSTEM FOR OBSERVING FITNESS INSTRUCTION TIME – SOFIT

Aluno	Intervalo		Atividade do Aluno					Contexto da Aula						Comportamento do Professor						Obs.	
								CG	Informação	Atividade Motora											
1 M□F□	81	241	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		242	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		243	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	82	244	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		245	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		246	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	83	247	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		248	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		249	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	84	250	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		251	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		252	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
2 M□F□	85	253	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		254	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		255	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	86	256	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		257	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		258	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	87	259	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		260	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		261	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	88	262	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		263	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		264	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
3 M□F□	89	265	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		266	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		267	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	90	268	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		269	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		270	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	91	271	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		272	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		273	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	92	274	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		275	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		276	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
4 M□F□	93	277	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		278	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		279	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	94	280	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		281	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		282	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	95	283	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		284	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		285	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
	96	286	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		287	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
		288	1	2	3	4	5	M		K	F	S	G	O	P	D	I	M	O	T	
Soma																					

ANEXO 8

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA
UNIDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
INFORMAÇÕES SOBRE O PLANO DE AULA**

Professor: _____

Data: _____ - _____ - _____

Aula nº: _____

Ano/Turma: _____

Tempo

Horário: _____

Duração: _____

Matéria(s): _____

Conteúdo(s): _____

Objetivo(s): _____

Observações: _____

ANEXO 9



Cara(o) aluna(o),

Solicito que responda ao questionário abaixo que trata sobre a insatisfação corporal em adolescentes. O objetivo não é medir o seu grau de conhecimento sobre o tema e sim verificar sua opinião. Desse modo, responda exatamente o que sente ou pensa sobre o assunto, não precisando que se identifique.

“ESCALA DE AVALIAÇÃO DA INSATISFAÇÃO CORPORAL EM ADOLESCENTES”						
Indique a frequência com que você concorda com as seguintes informações.						
Classifique de 1 - “nunca” a 6 - “sempre”. Assinale o número apropriado ao lado de cada questão. Nº:						
1. Nunca	2. Quase Nunca	3. Algumas Vezes	4. Muitas Vezes	5. Quase Sempre	6. Sempre.	
1.	Com que frequência você acredita que suas amiga (o)s, em geral, têm um corpo mais bonito que o seu?					
2.	Com que frequência pensa que você se veria melhor se pudesse vestir uma roupa de numeração menor?					
3.	Com que frequência você considera que a cirurgia plástica é uma opção para melhorar seu aspecto físico no futuro?					
4.	Com que frequência você tem se sentido rejeitado (a) e/ou ridicularizado (a) por outras pessoas por conta de sua aparência?					
5.	Com que frequência você analisa a composição das calorias dos alimentos, para controlar os que engordam?					
6.	Com que frequência você pensa que a forma do teu corpo é a forma considerada atraente atualmente?					
7.	Com que frequência sua imagem corporal tem feito você ficar triste?					
8.	Com que frequência o ato de pesar-se lhe causa ansiedade?					
9.	Com que frequência você usa roupas que disfarçam a forma do seu corpo?					
10.	Com que frequência você pensa que o mais importante para melhorar seu aspecto seria ganhar peso?					
11.	Com que frequência depois de comer, você se sente mais gorda?					
12.	Com que frequência você tem considerado a possibilidade de tomar algum tipo de comprimido que lhe ajude a perder peso?					
13.	Com que frequência você teme perder o controle e tornar-se gordo (a)?					
14.	Com que frequência você inventa desculpas para evitar comer na frente de outras pessoas (família, amigos, etc.) e assim controlar o que come?					
15.	Com que frequência você pensa que gostaria de ter mais força de vontade para controlar o que come?					

16.	Com que frequência você sente rejeição em relação à alguma parte de seu corpo que não gosta (bumbum, coxas, barriga, etc.)?						
17.	Com que frequência você deixa de fazer coisas porque se sente gorda (o)?						
18.	Com que frequência você pensa que as pessoas de sua idade parecem estar mais gordas que você?						
19.	Com que frequência você dedica tempo para pensar sobre como melhorar a sua imagem?						
20.	Com que frequência você acha que, caso seu aspecto físico não melhore, terá problemas no futuro para relacionar-se?						
21.	Com que frequência você se sente muito bem ao provar roupas antes de comprá-las (principalmente calças)?						
22.	Com que frequência você se pesa em casa?						
23.	Com que frequência você pensa que as roupas de hoje em dia não são feitas para pessoas com o corpo como o seu?						
24.	Com que frequência você chegou a sentir inveja do corpo de modelos ou artistas famosas?						
25.	Com que frequência você evita sair em fotos nas quais se veja o seu corpo inteiro?						
26.	Com que frequência você pensa que os outros vêem seu corpo diferente de como você o vê?						
27.	Com que frequência você se sente magra?						
28.	Com que frequência você tem se sentido mal porque os outros viram seu corpo nu ou em traje de banho (vestiários, praias, piscinas, etc.)?						
29.	Com que frequência você se sente satisfeita (o) com seu aspecto físico?						
30.	Com que frequência você tem se sentido inferior aos outros por causa da sua forma corporal?						
31.	Com que frequência, quando você vê todo o seu corpo no espelho, você não gosta?						
32.	Com que frequência você sente que gostaria de estar mais gorda (o)?						

1. Nunca 2. Quase Nunca 3. Algumas Vezes 4. Muitas Vezes 5. Quase Sempre 6. Sempre.	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---



FICHA DE TESTES DE APTIDÃO FÍSICA		
Nome:	Data: ____/____/____	
Idade:	Sexo:	
Escola:	Turma:	Professor(a):
<p><u>Medidas Antropométricas</u></p> <p>Peso:</p> <p>Altura:</p> <p>IMC:</p> <p>Resultado:</p> <p><u>Dobras Cutâneas</u></p> <p>Tricipital: ____ ____ ____</p> <p>Geminal: ____ ____ ____</p> <p>Resultado:</p>		
<p><u>Testes de Flexibilidade</u></p> <p>Sentar e Alcançar (Banco de Wells): ____ ____ (____)</p> <p>Flexibilidade do Ombro: S() N()</p>		
<p><u>Teste de Aptidão Aeróbia (Vai-Vém)</u></p> <p>Número de Percursos:</p> <p>Total:</p> <p>Resultado: Necessita melhorar () Bom () Muito Bom ()</p>		

ANEXO 11



QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE INTERAÇÃO SOCIAL, ESTILO DE VIDA E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Cara Aluna,

Estamos realizando estudos sobre a Educação Física e a formação da imagem corporal de adolescentes. A pesquisa está sendo realizada em duas escolas da Rede Pública de Ensino do Ceará na cidade de Fortaleza. A coleta de informações será realizada durante as aulas de Educação Física escolar. Você foi escolhida em sua escola para contribuir com este estudo, respondendo às questões de um questionário. Informamos que não se trata de avaliação, não existindo resposta certa ou errada. O que esperamos é saber de sua sincera opinião sobre o tema. Não há necessidade de identificação e os dados coletados serão utilizados exclusivamente na pesquisa.

Muito agradecido por sua colaboração!

Antônio Ricardo Catunda de Oliveira

Professor Assistente

Universidade Estadual do Ceará - UECE

DATA DA APLICAÇÃO: ____/____/____

GÊNERO: Feminino	IDADE: _____(anos)	Nome da Escola: _____ Rede Pública de Ensino
------------------	-----------------------	--

1. Você participa de atividades sociais:

- () como participante de grupo de jovens na igreja
- () em encontros com grupos de amigas
- () em grupos de praticantes de esporte
- () em companhia de familiares
- () outros _____

2. No relacionamento com outras pessoas utilizo: (assinale todas as opções que utiliza)

- () meios virtuais: Orkut () Twitter () Chat () Msn () Facebook () Outro () _____
- () frequentemente faço contato por telefone
- () encontros presenciais
- () não tenho relacionamento frequente com outras pessoas
- () outros _____

3. Qual o principal objetivo que você valoriza nas aulas de Educação Física?

- () interação com as colegas
- () informações sobre temas relacionados a saúde e a qualidade de vida
- () ter vivência esportiva
- () ter melhor conhecimento sobre o meu corpo
- () outras _____

4. Com relação ao seu estilo de vida

- () sou fisicamente ativa(o) e frequento academia de ginástica
- () sou fisicamente ativa(o) e pratico esportes regularmente
- () sou fisicamente ativa(o) e realizo atividades físicas diversificadas de preferência livres e na natureza
- () sou sedentária(o) pois não gosto de atividades físicas apenas realizo atividade física nas aulas de Educação Física
- () outros _____

ANEXO 12



Atividade física informal

Fora das horas de aulas, você realiza atividades físicas/desportivas **sem ser** em clubes ou associações, como por exemplo: passear, correr, andar de bicicleta, nadar, jogar futebol na rua, jogar basquetebol no parque, jogar voleibol no jardim ou na praia, etc? (Considere apenas as atividades que pratica **com uma duração superior a 20 minutos**)

- | | | |
|----|--------------------|--------------------------|
| 1. | Nunca /Raramente | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 2 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 5. | 4 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 6. | 5 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 7. | 6 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Todos os dias | <input type="checkbox"/> |

Se você pratica habitualmente alguma destas atividades físicas/desportivas, indique qual é essa atividade: _____

Atividade física formal

Você pratica alguma atividade física/desportiva **num clube ou coletividade fora da Escola**, sob a orientação de um professor, treinador, monitor, instrutor, etc?

- | | | |
|----|--------------------|--------------------------|
| 1. | Nunca /Raramente | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Uma vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 2 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 5. | 4 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 6. | 5 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 7. | 6 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Todos os dias | <input type="checkbox"/> |

Se você pratica alguma atividade indica qual é, ou quais são essas atividades:

Indique que desportos praticas em cada dia da semana e durante quanto tempo

Atividade física formal

Nestes dias	pratico os seguintes esportes no clube	...pratico durante
2ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
3ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
4ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
5ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
6ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
Sábado	_____	durante __ Horas e __ min.
Domingo	_____	durante __ Horas e __ min.

Atividade física informal

Nestes dias	pratico os seguintes esportes com os amigos ou sozinho, sem orientação de um professor ou treinador	...pratico durante
2ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
3ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
4ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
5ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
6ª Feira	_____	durante __ Horas e __ min.
Sábado	_____	durante __ Horas e __ min.
Domingo	_____	durante __ Horas e __ min.



Roteiro semiestruturado para condução do grupo focal

INFORMAÇÕES INICIAIS:

- Deixar as participantes à vontade explicando o que se espera do encontro, como será a reunião e tempo de duração;
- A importância de falarem o que pensam;
- Como será feito o registro das falas (anotações, gravação de som);
- Informar que os dados são para fins científicos e a identidade mantida em sigilo, será utilizado códigos e não nomes.
- Todas as ideias e opiniões interessam e não existe argumento certo ou errado, o que se espera é que seja externado os diferentes pontos de vista e que não estamos em busca de consensos;
- A conversa deve fluir entre as alunas e não dirigir resposta ao moderador;
- Para a boa gravação das falas é preciso respeitar a fala da colega e falar claramente.

QUESTÕES ABORDADAS

1. Já se sentiu rejeitada por conta de seu aspecto físico?
2. A cirurgia plástica seria uma opção para melhorar alguma parte do seu corpo que você não gosta?
3. Até que ponto o fato de pesar-se te trás ansiedade?
4. Você acha que, caso seu aspecto físico não melhore, terá problemas no futuro para relacionar-se na vida profissional e afetiva?
5. Atualmente vocês estão satisfeitas com seus corpos?
6. A imagem corporal é tratada na escola nas aulas de Educação Física?
7. A disciplina de Educação Física deveria influenciar positivamente a formação da sua imagem corporal? Ajuda você a gostar mais do seu corpo? Como?
8. Participar ativamente das aulas faz você se sentir melhor com seu corpo?